

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E
ENSINO

POESIA, PERFORMANCE E RECEPÇÃO: UM JOGO
DE RECUSA E SEDUÇÃO ENTRE TEXTO E LEITOR

Denilma Diniz Botêlho

CAMPINA GRANDE – PB
2017

Denilma Diniz Botêlho

POESIA, PERFORMANCE E RECEPÇÃO: UM JOGO
DE RECUSA E SEDUÇÃO ENTRE TEXTO E LEITOR

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) com concentração na linha de pesquisa Literatura e Ensino, para obtenção de título de mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Naelza de Araújo Wanderley.

CAMPINA GRANDE – PB
2017

FOLHA DE APROVAÇÃO

Prof^a. Dr^a. Naelza de Araújo Wanderley
Universidade Federal de Campina Grande
(Orientadora)

Prof. Dr. José Hélder Pinheiro Alves
Universidade Federal de Campina Grande
(Examinador interno)

Prof^a. Dr^a. Eliana Kefalás Oliveira
Universidade Federal de Alagoas
(Examinadora externa)

Aprovada em 28 de julho de 2017.

A

*José e Davi, que vieram para ajudar a
melhorar o mundo.*

APRENDIMENTOS

O filósofo Kierkegaard me ensinou que cultura é o caminho que o homem percorre para se conhecer. Sócrates fez o seu caminho de cultura e ao fim falou que só sabia que não sabia de nada. Não tinha as certezas científicas. Mas que aprendera coisas di-menor com a natureza. Aprendeu que as folhas das árvores servem para nos ensinar a cair sem alardes. Disse que fosse ele caracol vegetado sobre pedras, ele iria gostar. Iria certamente aprender o idioma que as rãs falam com as águas e ia conversar com as rãs. E gostasse mais de ensinar que a exuberância maior está nos insetos do que nas paisagens. Seu rosto tinha um lado de ave. Por isso ele podia conhecer todos os pássaros do mundo pelo coração de seus cantos. Estudara nos livros demais. Porém aprendia melhor no ver, no ouvir, no pegar, no provar e no cheirar. Chegou por vezes de alcançar o sotaque das origens. Se admirava de como um grilo sozinho, um só pequeno grilo, podia desmontar os silêncios de uma noite!

Eu vivi antigamente com Sócrates, Platão, Aristóteles – esse pessoal. Eles falavam nas aulas: Quem se aproxima das origens se renova. Píndaro falava pra mim que usava todos os fósseis linguísticos que achava para renovar sua poesia. Os mestres pregavam que o fascínio poético vem das raízes da fala.

Sócrates falava que as expressões mais eróticas são donzelas. E que a Beleza se explica melhor por não haver razão nenhuma nela. O que mais eu sei sobre Sócrates é que ele viveu uma ascese de mosca.

“Memórias Inventadas: a infância” - Manoel de Barros

AGRADECIMENTOS

Escrever uma dissertação de mestrado é tão desafiador como o é agradecer de maneira justa a todos que, de alguma forma, contribuíram para que eu trilhasse esse caminho, desde a construção do projeto, passando pelo processo seletivo, até chegar aqui. Não foi fácil, tampouco houve a tranquilidade linear própria da ausência das paixões. Ao contrário, tivemos momentos de alegrias, encantamentos, turbulências, tudo movido pela convivência com os colegas, que viraram amigos; pelo deleite diante dos olhares contagiantes dos nossos teóricos e professores; pela saudade dos amigos; pelas minhas ausências em relação aos que deixei em casa. Retiradas as pedras, é preciso dizer que “nunca me esquecerei desse acontecimento / na vida de minhas retinas tão fatigadas” (Drummond).

Direciono, portanto, o meu olhar de gratidão:

A Jeová Santana, minha digníssima cara metade, pela paciência no tocante aos meus momentos de desassossego, pelo indispensável apoio intelectual, pelo amor;

Aos meus amados filhotes, José e Davi, a quem devo tanto por tantas ausências durante suas existências, pelo apoio incondicional;

À minha mamãe que, a altura dos 88 anos não tem tanto discernimento para alcançar a importância desse trabalho, foi fundamental para que eu chegasse até aqui;

A meu pai (*In memoriam*). Sei que estaria mais orgulhoso disso que eu. Meu amor eterno;

Àquela parcela da minha família que estive de alguma forma do meu lado: meus irmãos, em especial a Amilton, pela carga de emoção que empenha nisso; às minhas cunhadas, sobrinhos e primos amados;

Aos meus colegas/amigos queridos que me acolheram em suas casas, com quem mais convivi, mais dividi minhas angústias e alegrias, espero nossa amizade sempre: Thá, Gui e Dessa;

Às minhas norinhas: Clarinha, por, gentil e carinhosamente, colaborar com o *abstract* e à Rê, “flor de maracujá”, pelo carinho de sempre;

A Marivaldo e Herbert, por minimizar a solidão compartilhando momentos regados à cerveja, música, poesia e muitas risadas;

Aos meus queridos amigos que acreditam em mim, em especial: Aninha e Fábio, Ju, Patty, João Nunes, Ritinha e Monge;

À Eliana Kefalás, divisor de águas na minha caminhada profissional;

À Naelza Wanderley, minha orientadora, pelas valiosas contribuições; à Márcia Tavares, pela atenção; a Hélder Pinheiro, meu professor sempre, pelo amor à poesia.

A Ricardo Lisboa, por atender aos meus apelos nos momentos cruciais para a feitura do projeto dessa pesquisa; a Ilson, pela paciência;

Aos demais queridíssimos amigos/colegas de trabalho da SUPED: Jesus e Tissiane, desde o início; Edvaldo e Ana, pelos almoços a darem conta das demandas; A Eliene, pelo apoio e pelas nossas conversas regados àqueles cafés cheios de zelo; A Maria, por me fazer sentir no colo em muitos momentos;

A Paulo Cândido, Giovana e Pedro, pela hospitalidade e acolhida fundamental, em sua casa, em Campina Grande;

A Beto e Naldo, meus senhorios, pela solicitude sempre, pela cachacinha caseira;

À Semed, nas figuras de Adriana e Isabel Sena, pelo acolhimento que possibilitou conciliar trabalho e pesquisa;

À direção, à coordenação pedagógica da Escola Estadual Moreira e Silva e aos alunos colaboradores, imprescindíveis para a realização da nossa experiência de pesquisa.

RESUMO

São bastante conhecidas as dificuldades do ensino escolar brasileiro no tocante às questões voltadas para a valoração das práticas de leitura. O melhor suporte para eliminar essa demanda, a experiência com o texto literário, não recebe o tratamento metodológico adequado. O problema está, pressupõe-se, na ausência de práticas efetivas e constantes de leitura, além da apreciação do texto literário como um dos recursos para tornar menos tensa a formação escolar. Para efetivar a sistematização da experiência de leitura, elaboramos uma sequência didática apoiada no Método Recepcional de Aguiar e Bordini (1998), que aponta caminhos para se pensar as práticas de leitura na sala de aula. Logo, para que se estabeleça o contato direto com o texto literário, e para que a leitura se torne mais atraente para adolescentes e jovens, acredita-se que o uso da voz, do corpo e da performance são instrumentos contributivos para despertar o interesse pela leitura paralela à apropriação dos elementos estéticos figurantes no texto, os quais o tornam um mecanismo aberto a surpresas, encantamentos e revelações. Neste trabalho investigamos a recepção da leitura vocalizada, junto a um grupo de alunos do 2º ano do ensino médio e analisamos o modo como se efetivou a experimentação com os poemas “A arte de amar”, de Manuel Bandeira (1970), “Ode ao umbigo”, de Jeová Santana (2011) e “Serra da Barriga”, de Jorge de Lima (1929). Para tanto, nos baseamos nos conceitos de *performance* de Paul Zumthor (2007), da Estética da Recepção de Hans Robert Jauss (1979) e do Efeito Estético de Wolfgang Iser (1979), Eliana Kefalás (2009), Michèle Petit (2008), Antonio Candido (2004), entre outros, que contribuem para que o fenômeno da leitura torne-se uma prática democrática e efetiva dentro e fora das salas de aula.

Palavras-chave: Leitura. Poesia. Recepção. Performance.

ABSTRACT

The difficulties of Brazilian school education are well known in relation to the issues of recognition of read practices. The best support to eliminate this demand, the experience with the literary text, does not received the appropriate methodological treatment. The problem is, presupposes, in the absence of effective and constant reading practices, besides the appreciation of the literary text as one of the tools to make school formation fewer tense. To implement the systematization of the reading experience, we developed a didactic sequence based on the Receptive Method of Aguiar and Bordini (1998), which points out ways to think about reading practices in the classroom. Therefore, in order to establish direct contact with the literary text, and the reading become more attractive for teenagers, it is believed that the use of voice, body and performance are contributive instruments to arouse the interest through the reading parallel the appropriation of aesthetic elements presents in the text, which become a mechanism open to surprises, incantations and revelations. In this assignment, we investigated the reception of vocalized read, along with a group of students of the second year of high school and we analyze the way how was realized the experimentation with the poems "A arte de amar", by Manuel Bandeira (1970), "Ode ao umbigo", by Jeová Santana (2011) and "Serra da Barriga", by Jorge de Lima (1929). We based on the concept of *performance* by Paul Zumthor (2007), Aesthetics of the Reception by Hans Robert Jauss (1979) and Esthetic Effect by Wolfgang Iser (1979), Eliana Kefalás (2009), Michèle Petit (2008), Antonio Candido (2004) among others, that contribute to the phenomenon of reading becoming a democratic practices and effective in and out of the classroom.

Keywords: Reading. Poetry. Reception. *Performance*.

SUMÁRIO

1. POESIA, PERFORMANCE E ENSINO	15
1.1 Reflexões sobre a leitura de textos literários na escola	15
1.1.1 O ensino da literatura no nível médio	21
1.2 Poesia e linguagem	25
1.3 Caminhos da Recepção e da Performance.....	29
1.4 O leitor na urdidura do texto.....	34
2 POETAS E POEMAS: UMAS LEITURAS	36
2.1 Um olhar sobre a poesia de Bandeira, Santana e Lima.....	37
2.1.1 Síntese Biográfica.....	38
2.2 Sobre “Arte de amar”, “Ode ao umbigo” e “Serra da Barriga”	47
2.2.1 “Arte de amar”: entre corpo e alma	47
2.2.2 “Ode ao umbigo”: um passeio pelo corpo.....	50
2.2.3 “Serra da Barriga”: entre o estático e a movência	53
3 POESIA E PERFORMANCE EM SALA DE AULA.....	58
3.1 Metodologia aplicada à leitura de poemas na sala de aula	59
3.2 Reflexões sobre uma experiência de ensino.....	62
3.2.1 Encontros e desencontros	63
3.3 Caminhos para a experiência	66
3.4 Descoberta do horizonte de expectativa.....	67
3.5 Atendendo ao horizonte de expectativa.....	85
3.5.1 A participação do corpo.....	88
3.6 Bandeira para a vida inteira: “Arte de amar”	93
3.7 Um passeio pelo corpo em “Ode ao umbigo”.....	99
3.7 Corpo a corpo com “Serra da Barriga”	110
3.8.1 A participação da voz	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS.....	123
APÊNDICE B	131
APÊNDICE C	135
APÊNDICE D	138

INTRODUÇÃO

De modo geral, pode-se observar o trabalho com o texto em sala de aula preso a uma concepção informativa na qual se priorizam, por exemplo, a memorização mecânica de conceitos, quadros cronológicos, biografia dos autores, resumo de obras e informações sobre acontecimentos históricos. Sabe-se que essas informações são importantes para a compreensão da historiografia literária e a contextualização das obras. No entanto, há uma tendência a se priorizar esses esquemas classificatórios em detrimento da fruição textual, que deve ser o propósito essencial do ensino da literatura.

Essa perspectiva, também por não apontar para o caráter polissêmico do texto literário, contribui para o desinteresse dos alunos em fazer da literatura um discurso para fortalecer as experiências individual e coletiva. O problema está, pressupomos, na ausência de práticas efetivas e constantes de leitura, além de sua apreciação como um dos mecanismos para tornar menos tensa a formação escolar. Dessa maneira, a nossa pesquisa será norteadada pelo seguinte questionamento: como a poesia, que ganha voz e movimento, quando é encarnada, permite uma abertura aos sentidos, ou um vínculo afetivo entre o texto lido e o sujeito leitor?

Assim, como objetivo geral, investigamos a recepção da leitura vocalizada, junto a um grupo de alunos do 2º ano do ensino médio, na Escola Estadual Moreira e Silva em Maceió, a partir da experimentação dos poemas “A arte de amar”, de Manuel Bandeira (1970), “Ode ao umbigo”, de Jeová Santana (2011) e “Serra da Barriga”, de Jorge de Lima (1929) os quais tematizam o corpo.

No tocante aos objetivos específicos, a nossa proposta foi descrever a partir do conceito de performance, de Paul Zumthor, o efeito da leitura dos poemas mencionados; organizar atividades de leitura como performance, a fim de contribuir para uma melhor sintonia entre o texto e o leitor; de observar, a partir do tom

empenhado às leituras dos poemas em voz alta, a construção da atividade de interpretação atribuída aos textos após cada leitura.

Assim, para o desenvolvimento dessa pesquisa, utilizamos como referencial teórico alguns conceitos da Estética da Recepção, em princípio algumas noções sobre o “Horizonte de expectativas”, de Hans Robert Jauss; a “Teoria do Efeito”, de Wolfgang Iser e o conceito de leitura como performance de Paul Zumthor, segundo o qual, a junção entre o trabalho corporal e a voz na leitura literária pode provocar um encantamento pela poesia ao criar certa cumplicidade entre os que estão em cena e os que os ouvem. Zumthor (2007), ao discutir as relações entre leitura e performance, evidencia como a sintonia entre voz e movimento corporal tende a atrair atenção para o texto.

Para tanto, organizamos a proposta de intervenção a partir da sistematização da experiência de leitura, para a qual elaboramos uma sequência didática, alicerçada no Método Receptivo de Aguiar e Bordini (1998), alinhado à sequência básica elaborada por Cosson (2012). Para esta abordagem foram propostas diversas atividades: determinação, atendimento, ruptura e ampliação do horizonte de expectativas e coleta de dados. Com elas analisamos: questionário de sondagem, registros de áudio e vídeo, nos quais constaram as reflexões acerca das experiências de leituras dos alunos e a construção do seu efeito estético, a efetiva interação entre o texto e o aluno/leitor/ouvinte.

Partimos do horizonte de expectativa dos alunos para observar de que forma se deu o seu contato inicial com a observação do próprio corpo diante da leitura do primeiro poema. Esse procedimento metodológico não foi usado apenas como um mecanismo para a coleta de dados, mas sim como possibilidade de sistematização do processo de investigação, a qual norteou as escolhas para as interpelações visando uma reflexão apurada acerca da relação existente entre o texto e o leitor.

Nessa perspectiva, estruturamos o texto em três capítulos. No primeiro, tratamos de fazer algumas reflexões acerca da leitura de textos literários no processo

de escolarização no ensino médio, assim como o letramento literário no processo de formação e experiência. A partir dessas perspectivas anotamos alguns fatores da recusa em relação à literatura, a transfiguração presente na linguagem poética por se contrapor ao uso habitual da linguagem no cotidiano e a importância da poesia para a formação do leitor. Nesse sentido, abordamos o conceito de performance como uma forma eficaz para a comunicação poética, balizado em Paul Zumthor, assim como a formação do leitor na perspectiva da recepção pautada nos estudos sobre a Estética da Recepção, segundo Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser.

No segundo capítulo, fizemos uma breve leitura sobre a poética de Manoel Bandeira, Jeová Santana e Jorge de Lima, bem como uma breve leitura sobre a realização do amor entre os amantes, que é admissível apenas, no nível carnal no poema “Arte de armar”; sobre a “geografia” do corpo feminino que, no desenho entre vales e montanhas, passeia por dentro e por fora do corpo, para vasculhar “a fresta por onde brotou a vida”, em “Ode ao umbigo”, e a louvação de uma serra pelo viés da festa, das cores e dos sons. Estes adentram o campo histórico, geográfico e político, em “Serra da Barriga”, pela perspectiva da leitura performática dos poemas, a qual aponta para o encontro entre corpo e voz no ensino de literatura.

Por fim, no terceiro capítulo, apresentamos o resultado da nossa experiência quanto à recepção dos poemas acima citados, utilizando o Método Recepcional, desenvolvido por Bordini e Aguiar (1988), fundamentado na Teoria da Recepção e do Efeito, o qual proporciona uma abertura para a interação entre o texto e o leitor. Para isso, usamos áudio e vídeo para analisar o experimento tanto do ponto de vista dos registros escritos quanto dos orais¹.

Procuramos, no percurso deste trabalho, apontar os fatores de recusa, assim

¹ Os registros das imagens ou dos áudios que dariam acesso às gravações das atividades realizadas, caras a este tipo de trabalho, não constam nessa dissertação devido à precariedade dos instrumentos de coleta. O equipamento que preparamos para os registros dos dados da pesquisa foi roubado em um assalto ao ônibus no nosso percurso entre Maceió e Campina Grande. Dessa maneira, como nos foi negado o fomento à pesquisa, tornou-se inviável o investimento em um novo equipamento, razão pela qual tivemos de nos valer de um recurso de qualidade inferior.

como os de sedução em relação ao texto poético, uma vez que na hora do enfrentamento, tínhamos como objetivo colaborar para que essa fosse a opção permanente, visto que a negação é motivada, muitas vezes, pelo caráter transgressor da linguagem poética.

Para proporcionar o contato direto com o texto literário, e para tornar a leitura mais atraente para adolescentes e jovens, utilizamos como elementos norteadores a voz, o corpo e a performance, como forma para despertar o interesse pela leitura mediante a apropriação dos elementos estéticos do texto, que o tornam um mecanismo aberto a surpresas, encantamentos e revelações. Essa predisposição contribui para que o aluno descubra o prazer estético do texto literário, que este não é apenas um amontoado de palavras, mas sim um discurso preñado de sentidos que tende a repercutir nas vozes e nos corpos.

Dessa maneira, ao estabelecermos a efetiva relação entre aluno e texto literário, apontamos para a importância de se saber o que os alunos pensam, e sobre o modo como se movem perante as suas necessidades dentro e fora dos espaços onde circulam. Entendemos que essa inclinação é fundamental para se combater o desânimo e a falta de estímulo na relação ensino-aprendizagem, além de ser um instrumento para o arrefecimento das tensões psíquico-sociais. Para tanto, destacamos o papel do mediador, nesse processo, como um liame fundamental para a condução das discussões que visa o engajamento do aluno na experiência com o texto literário.

1. POESIA, PERFORMANCE E ENSINO

Ao contrário da visão mais tradicional, retórica, a poesia, como a arte em geral, não constitui o adorno e o supérfluo, ou o verniz do processo educacional. Ela ocupa um lugar central, por sua própria constituição, já que ela se apresenta como a instância que permite flagrar algumas diferenças cujo enfrentamento trará consequências nada desprezíveis na formação do aluno.

Haquira Osakabe – *Poesia e indiferença*

1.1 Reflexões sobre a leitura de textos literários na escola

Um dos maiores entraves para a apreensão do texto literário em sala de aula reside no seu uso para fins unicamente gramaticais, informativos e morais. Essa prática tende a descartar os mecanismos e os jogos de sentido ali presentes, pois dificulta a formação de leitores capazes de, por meio da literatura, valorar a vida, o meio em que vivem e, assim, criar anteparos aos embates no mundo.

Nesse sentido, é preciso pensar na autonomia e na eventual força que o texto literário pode ter para a formação do aluno, questionando-se o modo de atingir essa perspectiva, além de apontar para sua efetivação no âmbito da sala de aula. Trata-se, portanto, de enfatizar a revisão de algumas práticas de escolarização no tocante à leitura literária amparada, inclusive, nos propósitos reformadores das práticas de ensino-aprendizagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 37-38), segundo os quais,

(...) é preciso afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como

expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto”, etc.

Em geral, cria-se uma visão distorcida sobre a presença da literatura na escola. Isso advém do hábito de se colocar o texto literário em moldes como estilos de época e características estéticas; usá-lo como objeto para jogos de perguntas e respostas inquestionáveis (mais precisamente por meio do “livro do professor”); informações a serem decodificadas no texto mediante conhecimentos estanques, sem ligação com a realidade dos alunos.

As proposições das Orientações Curriculares do Ensino Médio apontam para o modelo de ensino com uma “estrutura altamente seletiva” e excludente no tocante às classes menos favorecidas socialmente. A partir de 1967, surge o chamado processo de “democratização” da escola que elimina os exames de admissão e amplia o número de vagas. No entanto, esse procedimento vem acompanhado de uma série de problemas, entre eles a improvisação de mão-de-obra formada às pressas; defasagem salarial, além de, no caso do ensino público, ter sido feito por decreto. No caso, em particular, do ensino de Língua Portuguesa, houve uma partição do programa no Ensino Médio “como a priorização da gramática normativa, bem como a priorização da visão cronológica da Literatura” (OCEM, 2004, p. 63).

Esse modelo circula até os dias atuais, possivelmente por alinhar-se ao fato de que, ao professor, habitualmente, não é reservado ou garantido o espaço da leitura e da pesquisa. Esse descompasso, infelizmente, não se limita à sala de aula. O texto literário, no espaço escolar, não aparece nas conversas informais, sequer nos encontros pedagógicos.

Embora, segundo as Orientações Curriculares do Ensino Médio, a LDB de 1961 tenha conferido aos professores e autores de livro didáticos uma liberdade de organização do seu programa, esses agentes não conseguiram usufruir dessa

liberdade, pois as práticas continuam, em geral, atreladas aos manuais didáticos.

Trata-se da

força da inércia que acaba não apenas por sugerir a conservação dos mesmos conteúdos da tradição, mas o que é mais significativo, dilui a particularidade da literatura a apenas uma de suas múltiplas competências a se desenvolverem no ensino de Língua Portuguesa (OCEM, 2004, p.72).

Nesse sentido, vale identificar alguns fatores negativos no âmbito da sala de aula. Geraldi (2004) destaca, entre eles, a destruição do lugar do professor e a limitação do ensino a uma formação com um viés tecnicista. O que seria um espaço de interlocução, de investigação e construção de saberes torna-se o de transmissão de informações, conteúdos e verdades que deixam de ser perguntas restando “ao professor controlar os tempos de contato do aluno com o material, conferir as respostas segundo um modelo dado, chamar atenção dos desvios comportamentais ou acadêmicos” (GERALDI, 2004, p.14).

Por isso, nas duas últimas décadas do século XX e início do século XXI, esse modelo de educação dá lugar, novamente, a uma prática corrente nas empresas: uma série de cursos rápidos profissionalizantes para atender às demandas da indústria globalizada, que precisa de mão-de-obra qualificada paga com baixos salários, em detrimento da oferecida aos trabalhadores melhor remunerados, como se estes tivessem perdido, de uma hora para outra, a capacidade produtiva. Essa predisposição atende a uma exigência do capitalismo, que é a obtenção de lucros desmedidos. Nesse contexto, a educação passa a ser tratada como a principal parceira do poder econômico.

Nessa perspectiva, com a mercantilização do ensino, a escola torna-se o lugar das verdades inquestionáveis, reprodutora de um modelo de sociedade que anseia por mão-de-obra qualificada a fim de atender aos interesses e fomentos dos meios de produção. Essa escola mostra-se eficiente em alguns casos, mas exime-se de responsabilidade ao jogar sobre o aluno a razão de seu insucesso.

Percebe-se que esse tipo de mecanicismo reproduz-se no âmbito da sala de aula, quando as atividades de leitura limitam-se a exercícios tarefeiros, os quais incidem negativamente no gosto pela leitura. Em muitos casos, os alunos se opõem a “qualquer expediente que não tenha sido previsto e codificado pela escola ou legitimado pelo professor” (SILVA, L., 1986, p.25). Alegam ser muito mais fácil seguir os modelos de atividades indicados pelo livro didático, por exemplo, a ter que “pensar” respostas ou perguntas. Nesse ambiente estéril, o aluno não passa de mero receptor que está sempre pronto a ser preenchido por esse tipo de ensino.

É significativa a produção de textos em que se analisam as razões por que a leitura e a escrita são os vilões do fracasso escolar, no qual o professor de português aparece tacitamente como principal responsável. Nesse sentido, é pertinente destacar que ele também é vítima do contexto social e econômico, pois não se pode ignorar que foi submetido às mais diversas formas de alienação ocasionadas, historicamente, pela negação de seus direitos. Possivelmente a superação dessas dificuldades passe pela construção de uma nova identidade do professor. É o que Geraldi (2004, p.19) chamou de “professor do futuro”:

[Um] sujeito capaz de considerar o seu vivido. De olhar para o aluno como um sujeito que também já tem um vivido, para transformar o vivido em perguntas. O ensino do futuro não estará lastreado nas respostas, mas nas perguntas. Aprender a formulá-las é essencial. Na lição de Saramago, “tudo no mundo está dando respostas, o que demora é o tempo das perguntas”.

Saber provocar perguntas nos alunos é um grande desafio, pois requer investigação para descobrir, inclusive, qual pergunta é apropriada para solucionar uma determinada questão. Para tanto, talvez seja necessário permitir ao professor uma carga horária menor para que disponha de mais tempo para a pesquisa e, através dela, encontrar a melhor maneira de contribuir para um satisfatório desenvolvimento nas aulas.

Na medida em que é reservado ao professor o lugar de pesquisador, o ensino deixa de ser um *lócus* de reprodução do saber e o aluno deixa de ser um mero receptáculo de informações. O trabalho com a leitura e a literatura na sala de aula é balizado por esses paradigmas: reprodução de informação e construção do conhecimento. Entre os dois pode-se pensar sobre a noção da escolarização do saber e, em especial, a da escolarização da leitura. Esta é um dos obstáculos para o interesse dos alunos. Nesse sentido, é preciso ressaltar que ela passa pelo crivo de dois aspectos importantes: o adequado e o inadequado. É relevante fazer a ressalva que não se trata de evitar ou renegar o termo escolarização, uma vez que ele é próprio da escola. Segundo Soares (2006, p.21, grifos do original), “é a esse processo que se chama *escolarização*, processo *inevitável*, porque é da essência mesma da escola, é o processo que a institui e a constitui”. Assim, adequação aqui está ligada diretamente ao trato que se dá à leitura literária, ou seja, àquele em que há a preocupação com a formação efetiva do aluno-leitor, conforme explicita Silva (1986, p. 61-62):

Ao ler, o aluno poderia relaxar... músculos... postura... raciocínio. Poderia abandonar a lógica e a linearidade impostas pela escola ao modo de pensar e conhecer. Na escola, o mundo vai das causas necessariamente às consequências, do começo ao fim, do mais simples para o mais complexo.... do período preparatório ao exame vestibular... tudo pedagogicamente programado... Seriado... Justificado.

Ao ler, o aluno poderia deixar de ouvir o mestre, que tudo pode e tudo sabe, para ouvir a si mesmo e aí acreditar que também sabe e que também pode... errar... parar de ler... discordar... não gostar... misturar... imaginar e sonhar.

Ao ler, poderia ficar só. Ficando só, sair do anonimato, da situação de massa a que fica submetido na escola, para recuperar o pessoal e nele o coletivo.

Seria, por ventura, inaceitável acreditar que os exercícios de interpretação, da forma como são apresentados, contribuam para a inadequação da leitura literária? Possivelmente se considerarmos o texto um ponto de encontro entre o escritor e o leitor, caberia, por essa razão, limitá-lo ao mero exercício de interpretação? Seria

oportuno, então, dizer que “o significado de um texto não se encerra em si mesmo. Não é prévia ao momento de sua leitura” (SILVA, 1986. p. 59).

Assim, a escolarização inadequada ocorre quando se impõe a leitura instituída, ou se limita a “ensinar” ao aluno a fazer uma ingênua identificação de alguns elementos de uma obra literária: informações gerais, personagens, o trecho que mais gostou, título, autor, resumo; quando a ele é apresentado fragmentos textuais, objetivando-se apenas o trabalho ortográfico ou gramatical.

Dessa maneira, o caráter polissêmico do texto literário desaparece, pois a escola não o suporta e atribui à leitura do texto “certo estatuto científico”. Por essa razão,

ela [a escola] destrói essa dimensão do texto, preocupando-se apenas em levar o aluno a recuperar, pela leitura, os seus aspectos meramente referenciais, a decifrar o *significado das palavras e a identificar e aprender conteúdos outros* (SILVA, 1986, p. 60, grifos nossos).

Cabe destacar na citação acima a data em que foi formulada. Estamos há 30 anos no embate das questões apontadas pela autora. É claro que, de lá pra cá, construiu-se uma massa crítica significativa feita por educadores e pesquisadores. Poderíamos estar em outra condição, mas as demandas existentes no âmbito da escola pública brasileira são resultantes das instabilidades políticas mesmo dentro do processo democrático ora em curso. Assim, embora as OCEM – Orientações Curriculares do Ensino Médio (2004) – proponham a superação desses equívocos, ainda permanece na escola certa mentalidade tecnicista. É preciso, portanto, partir da ideia básica de que o “potencial do texto literário possa produzir, no leitor, uma sensação de ‘estranhamento’ isto é, de produzir-lhe um incômodo e convocá-lo a deslocar-se de sua percepção cotidiana, em geral automatizada” (OCEM, 2004, p. 76). Sem isso, continuaremos a nos defrontar com a utilização do texto literário como um mero apêndice do ensino da Língua Portuguesa no Ensino Médio.

1.1.1 O ensino da literatura no nível médio

Rangel (2005, p.149), ao questionar a concepção informativa (e não formadora) do trabalho com a literatura em sala de aula, reforça a perspectiva de que é necessário se desprender de um olhar classificatório sobre o texto literário para escapar da escolarização “inadequada”:

se ao menos parte dos textos que o aluno leu foram de boa qualidade, e, melhor ainda, se a sua leitura foi significativa, chegou a mobilizar chaves interpretativas efetivamente literárias e deu alguma atenção ao fato estético, é possível sair desse processo de escolarização com simpatia pela literatura e algumas referências de leitura indispensáveis ao leitor literário.

Dessa maneira, é desafiador tratar a literatura de outro modo no ensino médio, visto que ela é *parte do currículo* (RANGEL, 2005, p. 150, grifo do original). Portanto, não há como ignorá-la, nem como diluí-la entre conteúdos procedimentais ou conceituais. A julgar pelos conteúdos presentes na maioria dos livros didáticos destinados a este nível, nota-se a presença massiva “da literatura brasileira com uma modesta participação da portuguesa. Como se o aluno já conhecesse as outras” (RANGEL, 2005, p.150).

Nessa perspectiva, talvez fosse necessário recorrer a uma contribuição da teoria literária, que pode amenizar nossas limitações em relação ao ensino escolar, desde que seu contributo não sobreponha o método analítico às nuances do texto literário. Segundo Alves (2006, p.113), “o fulcro, quando se aplica uma teoria consagrada, é provar que aquele conceito é operante e ensinar ao outro (o estudante) a utilizá-la adequadamente”. Seria oportuno refletir sobre a maneira como as teorias e discussões aplicadas aos estudantes nos cursos de Letras são aproveitadas na ocasião em que chegam à sala de aula como professores, dado que, antes é preciso partir para o enfrentamento dos textos, (con)viver com eles. Talvez essa seja a

maneira mais eficaz de escapar do automatismo, em relação à literatura, presente no cotidiano das escolas. Dessa forma,

Se alguém se propõe a fazer um curso de letras, pressupõe-se que estaria disposto a *conhecer a fundo tanto as obras literárias quanto os diferentes modos como elas foram compreendidas e classificadas* ao longo da história. E mais, pressupõe-se, também, que *o estudo dessa rica tradição, deva ser feita recorrendo-se minimamente às fontes*. Este caminho ajuda a evitar reducionismos e, sobretudo, algumas interpretações que se distanciem do texto original (ALVES, p.113, grifos nossos).

Não se pode esquecer, também, que é importante refletir o histórico de leitura do aluno do ensino médio, para entender o quê e como é relevante trabalhar o texto literário. O que, aliás, pelo olhar de Rangel (2005, p. 156), sobre o LDP (Livro Didático de Português), é preciso oferecer uma literatura que “convide o aluno, por meio de uma abordagem adequada dos textos, a envolver-se em uma esfera efetiva de experiência de leitura”. O texto literário, diversamente dos outros, oferece um caráter mais transgressor e subjetivo e, portanto, mais livre, sem a objetividade e o pragmatismo tão característico dos demais gêneros textuais.

Nesse sentido, em virtude da diversidade cultural e das linguagens existentes na escola, surge a necessidade de se pensar em letramento também de forma mais plural, uma vez que há “tantos letramentos quanto as práticas sociais e os objetos que enformam o uso da escrita na nossa sociedade letrada” (COSSON, 2009, p.63), isso porque esse “termo *letramento* recobre um campo de saber multifacetado, no qual a incorporação de diferentes aportes leva à contínua revisão de seu objeto e de suas fronteiras”. Contudo, em meio a tantas possibilidades de letramento, interessa-nos discutir, brevemente, como o letramento literário é vivenciado no espaço escolar. Vale lembrar, no entanto, que essa prática “não começa nem termina na escola, mas é uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura de uma obra significativa” (COSSON, 2009, p.68).

Para que se tenha consciência da importância do que é o ensino de literatura é preciso, primeiro, conforme Cosson (2014, p.47), ter-se o pressuposto que o ensino deva ter como eixo a “experiência do literário”. Isso implica em se perceber que

é tão importante a leitura do texto literário, quanto as respostas que construímos para ela. As práticas da sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras. A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando os seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários.

Assim, observamos que, em nossa sociedade, há uma verdadeira obsessão pela informação, o que, por vezes, faz com que a experiência não se concretize. Assim na educação, o conhecimento reduz-se a um repasse de informações, deixando de ser a experiência algo que atravesse e transforme o sujeito aprendiz. No ensino de literatura, em muitos casos, prioriza-se uma concepção informativa sobre o texto em detrimento da experiência efetiva da leitura.

Nesse sentido, a literatura tem fundamental importância, pois pode proporcionar novas experiências para a formação do aluno. É necessário que as informações transformem-se em experiências que se conectem à vida; sentir o que se vivenciou e poder transformar-se por meio de sua singularidade, seja de forma imediata, seja no decorrer do tempo, conforme aponta Larossa (2002, p.24):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Dizer que o sujeito está disposto a experiências é o mesmo que dizer que também está disposto a transformar-se, pois o sujeito de experiência é aquele que se

expõe “com tudo que há de vulnerabilidade e de risco” (LAROSSA, 2002, p. 25). Viver tudo: a experiência e o que vem dela para que se possa ser dono de sua própria vida. E isso se afigura mais uma vez como um desafio tanto para os professores quanto para os alunos.

Portanto, tirar o aluno do reducionismo a que é levado pelo automatismo/escolarização inadequada e lhe proporcionar experiência, é buscar “o texto escrito como um jogo entre o desvelar e o ocultar, e abordar a leitura como transformação” (OLIVEIRA, 2009, p.82). Entretanto, o que se tem no homem moderno, é um sujeito que vive acometido pelo excesso de informação. De acordo com Larossa (2002), há alguns elementos que impossibilitam a experiência ao sujeito moderno. Um deles é que esse sujeito, ao invés de primeiro escutar, deixa-se vulnerável diante do acontecimento (no caso, diante da leitura). Ele tem opinião sobre tudo e não se arrisca.

Dessa forma, Larossa (2002, p. 21-22) vê a informação como uma antiexperiência: “A informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência”. É evidente que quem é informado sabe muitas coisas, mas necessariamente não é experiente. Dessa maneira, convém refletir sobre o contraste entre informação e experiência que permeia o ambiente escolar:

Nessa lógica de destruição generalizada da experiência, estou cada vez mais convencido de que os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça. Não somente, como já disse, pelo funcionamento perverso e generalizado do par informação/opinião, mas também pela velocidade (LAROSSA, 2002, p. 23).

No trabalho com o texto na sala de aula, essa destruição da experiência, apontada por Larossa, acontece por se priorizar uma perspectiva classificatória do fenômeno literário em detrimento de um contato efetivo e transformador com o texto.

Assim, o texto literário, conforme Rangel (2005), abre para o leitor uma perspectiva única de leitura, pois esta “deve valer por si, e não como meio de alcançar

qualquer outra coisa”. Assim, o leitor fica disponível ao conhecimento, numa posição análoga “à do fecho de *Felicidade clandestina*: um leitor diante do seu texto” (RANGEL, 2005, p. 153-154, grifo do autor). Para uma relação efetiva entre texto e alunos, a escola precisa, portanto, abrir-se para compreender tanto o pensamento do aluno, quanto o que o move em relação ao “sentimento do mundo”.

Entretanto, sem a presença de um mediador de leitura para ajudar a proporcionar este encontro, é bem mais difícil promover o nascimento desse tipo de leitor. Para isso, é importante refletir sobre quem fará essa mediação. É fundamental mostrar encantamento pelo texto no ato da leitura, seduzir o leitor, despertar seu interesse. Afinal, “Para transmitir o amor pela leitura, e acima de tudo pela leitura de obras literárias, é necessário que se tenha experimentado esse amor” (PETIT, 2008, p. 161). Aproximar os novos leitores dos textos é papel do mediador, uma vez que esse papel “é a todo momento o de construir pontes” (PETIT, 2008, p. 162).

1.2 Poesia e linguagem

Quando se trata de poesia, há muito para se discutir. Entre outras coisas, faremos uma breve reflexão sobre a linguagem. Para isso, compactuamos com Dufrenne (1969, p.41) sobre essa questão, ao entender que a poesia, ao contrário da filosofia, não tem o papel de refletir sobre a linguagem, pois “ela a produz; mas não a inventa; apenas transfigura a linguagem comum”. Talvez, o fato de ir em outra direção, o uso habitual da linguagem, que se apresenta no itinerário do cotidiano (embora muitas vezes esta recorra à literária), a transfiguração presente na linguagem literária acaba por tornar-se em recusa, no caso da poesia, para muitos leitores em formação.

Essa recusa se dá, entre outras coisas, não apenas pela ausência da perspectiva estética, mas também pelo léxico, muitas vezes intrigante, que dificulta entendimento imediato do leitor. A poesia, nesse caso, fica, em muitas ocasiões, à margem das leituras mais recorrentes. No entanto, sabe-se que ela deve fazer parte

do cotidiano escolar devido à capacidade plurissignificativa e à possibilidade de fazer com que os leitores saiam fortalecidos apesar da complexidade da linguagem poética.

A poesia é uma arte da linguagem (VALÉRY, 1991). Contudo, a linguagem é uma criação prática. Não há comunicação fora da linguagem, daí sua imprescindibilidade para as atividades mais básicas da humanidade. No entanto, as palavras usadas para comunicar as experiências mais simples do cotidiano, aparentemente sem importância, carregam um timbre, uma forma de falar pausada, lenta ou mesmo brusca que, de alguma maneira, não se encerra na compreensão do que foi dito. É como se o assunto não acabasse ali, pois, de certa forma, continua a reverberar. Isso é flagrante, inclusive, nas conversas do cotidiano. Segundo Valéry (1991, p. 208-209),

A linguagem pode produzir duas espécies de efeitos completamente diferentes. Alguns cuja tendência é provocar o que é preciso para anular inteiramente a própria linguagem. Estou falando a vocês e se vocês entenderam minhas palavras, essas mesmas palavras são abolidas. Se vocês entenderam isso é porque essas palavras foram abolidas dos seus espíritos e foram substituídas por uma contraparte, por imagens, relações, impulso. (...) Compreender consiste na substituição mais ou menos rápida de um sistema de sonorização, de durações e de sinais por algo totalmente diferente que é, em suma, uma modificação ou uma reorganização interna da pessoa a quem se fala.

Assim, o poeta diante dos “incidentes” do cotidiano sofre uma “transformação oculta”. Para isso, combina as palavras para que possam produzir uma emoção que não é produzida por outras linguagens, que, por sua vez, convidam os leitores a fazer parte dela.

Nessa perspectiva, Candido (2004, p.177) afirma que “a produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como um todo articulado”, pois a “organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida a organizar o mundo”. Percebe-se, assim, que é preciso conviver com o texto para que o leitor capte os sentidos nele embutidos.

Nesse sentido, a atividade com a leitura, mais especificamente com a leitura de poesia, passa a ser muito gratificante quando começam a surgir diversas reações dos jovens leitores diante das idiossincrasias da linguagem poética, dividida entre estranhezas e encantamentos à medida que conseguem identificar imagens e estruturas.

Diante disso, para pensarmos a importância da poesia na formação do leitor, é pertinente questionar: “A poesia ainda é necessária?” Esta pergunta, extraída do ensaio homônimo de Bosi (2013), coaduna-se com as inquietações diante de uma sociedade tomada por transformações constantes. Na modernidade, o tempo parece ser o senhor das nossas condutas. Senhor, inclusive, de um aparato tecnológico que, se por um lado, é imprescindível em muito dos casos, por outro, acaba por camuflar a vida em seu mais poético e profundo sentido. Tudo tende a se tornar efêmero: as relações que a tudo compreende reduzem-se ao mecanicismo das ações humanas.

Dessa forma, vale ressaltar que a poesia é a primeira experiência da humanidade. Apesar da natureza característica desses tempos, observa-se que ainda há espaço para a ternura. No dizer de Bosi (2013, p. 10), mesmo diante do que Max Weber denominou “desencantamento do mundo”, e apesar desse *ethos* capitalista moderno, “ainda há quem sinta a magia de um verso musical, o esplendor de uma imagem luminosa ou a melancolia de um poema que fale de um bem para sempre perdido”. Afinal, por representar as coisas, não como elas são, mas como deveriam ser, o poeta transforma a realidade.

É também por esse caráter transformador que a poesia será sempre necessária. Portanto, muito bem-vinda nesses tempos marcados pela fragmentação e perda de referências. Cabe, assim, compreender a leitura literária, particularmente a de poesia, como um contributo importante para a formação do sujeito, embora haja alguns elementos da nossa modernidade que estabeleçam tensões latentes à atividade da leitura. Entre eles estão a pressa e a velocidade, que parecem ser

determinantes num mundo “atulhado de imagens, aturdido de informações, submerso em palavras, e ruídos de toda sorte” (BOSI, 2013, p. 10).

No tocante ao espaço da escola, há ainda um tempo mecanizado que define, decide, reina e torna a relação com a leitura, que carece de tempo, comprometida “na medida em que o ato de ler também demanda tempo, atenção, interpela a presença do leitor, condições um tanto contrastantes com o ritmo apressado e prensado em que vivemos” (OLIVEIRA, 2009, p.86).

Por todas as questões até aqui suscitadas, pela capacidade humanizadora e transformadora da poesia, sentimos a necessidade de levá-la à sala de aula, tendo-se em vista suas contribuições para a formação do leitor. Cabe à escola aproveitar esse espaço de conhecimento e colaborar com o aluno no aprofundamento das relações afetivas, efetivas e intelectuais com as obras, a fim de que possam perceber que a literatura, em particular a poesia, deve ser entendida a partir de uma relação estabelecida com o real. Isso não se vê comumente em depoimentos de alunos que expressam as razões para (não) ler. A literatura, entretanto, não propõe uma fuga da realidade, na medida em que ela pode ser sempre uma ponte para nos encaminhar à reflexão do mundo.

A poesia abre para o leitor uma perspectiva única de leitura. Como contribuição para sua formação importa colocá-lo diante do texto, para que se construa uma relação efetiva; algo que o conecte com o que vive; possibilite sentir porque vivenciou; perceber o que pode transformá-lo seja de forma imediata, seja no decorrer do tempo.

Nessa perspectiva, a escola precisa abrir-se para compreender o que o aluno pensa. No entanto, ela sempre está taciturna no momento de sua oferta, como se fosse um remédio amargo, conforme explicita Snyders (1988, p.12): “Do maternal à universidade, ela ocupa cerca de vinte anos da vida para os mais favorecidos socialmente; um pouco menos para os outros, mas aí eles passam, contudo, a maior, a mais bela parte da sua juventude”. Portanto, uma parte significativa da vida passa-se na escola, desde a infância (educação infantil) até o ingresso à universidade. Diante

disso, a escola poderia ser pensada como o lugar que pode proporcionar momentos de alegria e de efetiva formação durante o tempo de permanência do aluno.

1.3 Caminhos da Recepção e da Performance

Em 13 de abril de 1967, o teórico e historiador Hans Robert Jauss faz a abertura do início do ano letivo na Universidade de Constança, na Alemanha, com a palestra “O que é e com que fim se estuda história da literatura?”. Seu objetivo foi reavivar a história da literatura ameaçada pela hegemonia do Estruturalismo. Neste mesmo ano, publicou *A história da literatura como provocação à teoria literária*, no qual apresenta as sete teses da Estética da Recepção, que investem contra a ideia de se fechar a obra literária numa interpretação única. Ele propõe que a história da literatura leve em consideração a recepção.

Assim, somente ao se refletir como a obra é avaliada e transmitida, pode-se saber o valor que tiveram em seu tempo ou por que permaneceram além dele. Dessa maneira, por não concordar que o sentido do texto estivesse apenas em si, Jauss (1994, p.23) traz para o cerne dos estudos literários a figura do leitor, que neles encontra um lugar privilegiado:

A história da literatura é um processo de recepção e produção estética que se realiza na atualização de textos literários pelo leitor que os recebe, do escritor, que se faz novamente produtor, e do crítico, que sobre eles reflete. A soma – crescente a perder de vista – de “fatos” literários conforme os registraram as histórias da literatura convencionais é um mero resíduo desse processo, nada mais que passado coletado e classificado, por isso mesmo não construindo história alguma, mas pseudo-história.

Na sua primeira tese, Jauss (1994, p.24), propõe que se coloquem abaixo “os preconceitos do objetivismo histórico e que se fundamentem as estéticas tradicionais da produção e da representação numa estética da recepção e do efeito” pois não é por uma conexão de fatos que se faz a historicidade literária, mas por uma experiência

dialógica entre o leitor e a obra. Nesse caso, o historiador precisa ser também um leitor se quiser ser capaz de “classificar e compreender uma obra”. A experiência estética é, sobretudo, vivida pelo leitor. Este passa a ser o centro da renovação da historiografia, à frente do autor e da obra.

O tipo de experiência proposta pelo teórico alemão passa ao largo da maioria das práticas docentes em relação ao contato com o texto literário. Este, de modo geral, está preso a uma concepção informativa, na qual se priorizam a memorização mecânica de conceitos, os quadros cronológicos, a biografia dos autores, resumos, informações históricas etc. É verdade que certas informações são importantes para a compreensão da historiografia literária, mas o texto deve ser o principal objeto do ensino de literatura. Uma abordagem centrada em esquemas classificatórios, em detrimento da apreciação estética, impede que a leitura literária seja um mecanismo que pode tornar menos tensa a formação escolar, tão marcada por complexidades subjetivas. Sem essa inclinação, o texto perde seus múltiplos sentidos, não toca o leitor/ouvinte, segue à margem das experiências sensoriais e das travessias de sentidos, suportes fundamentais para se aprimorar a sensibilidade do educando.

Dessa forma, para o aprofundamento crítico sobre a presença do texto literário em sala de aula, faz-se necessário recorrer a um dos conceitos-chave de Jauss: o “horizonte de expectativas” existente em cada leitor. Essa categoria ainda tem lugar, principalmente quando se pensa nas condições sociais dos alunos das escolas públicas brasileiras, além de poder orientar o professor de Letras a equilibrar a relação entre diagnóstico e prescrição em suas práticas pedagógicas:

Assim como toda experiência real, também na experiência literária que dá a conhecer pela primeira vez uma obra até então desconhecida há um “saber prévio, ele próprio um momento dessa experiência, com base no qual o novo de que tomamos conhecimento faz-se experienciável, ou seja, legível, por assim dizer, num contexto experiencial”. Ademais a obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas, por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõe seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida. Ela desperta a lembrança do já lido, enseja logo de início expectativas quanto a “meio e fim”, conduz o leitor a determinada postura

emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral de compreensão, vinculado, ao qual se pode, então – e não antes disso –, colocar a questão acerca da subjetividade da interpretação e do gosto dos diversos leitores e ou camada de leitores (JAUSS, 1994, p. 28).

Este “saber prévio” que se baseia em experiências anteriores também contribui significativamente para a compreensão de outras obras. No entanto, é importante salientar: as obras que visam apenas atender os horizontes de expectativas do leitor são tratadas por ele como “culinária” ou “ligeira” (JAUSS, 1994, p.32), marcas da chamada “literatura de massa”, para a estética da recepção. O que significa que uma obra tem valor quando “atende, supera, decepciona ou contraria” (JAUSS, 1994, p.31), ou seja, oferece mudança ou ampliação no horizonte de expectativa. Assim, para a estética da recepção, quanto mais o texto se distancia das expectativas, mais ele amplia os horizontes. Essa condição provoca e desafia, por isso é premente pensar formas de atuação na escola que entrem em conformidade com essa proposição.

Para isso, é importante evidenciar as três categorias fundamentais sobre a história do prazer estético, que compreendem as funções produtivas, perceptivas e comunicativas, que se complementam: *poiesis*, “o prazer ante a obra que nós realizamos”; *aisthesis* “o prazer estético da percepção reconhecadora e do reconhecimento perceptivo” e *katharsis* o “prazer dos afetos provocados pelo discurso ou pela poesia, capaz de conduzir o ouvinte e o espectador tanto à transformação de suas convicções quanto à liberação de sua psique” (JAUSS, 1979, p. 79-80). Ou seja, é o prazer dos afetos que, pela construção da imagem poética, provoca deslocamento. Refletir esses conceitos significa, inclusive, uma predisposição a pensar formas de aplicação prática para uma pedagogia da leitura que compreenda a literatura e, em particular a poesia, como uma via privilegiada para o reconhecimento e o questionamento de valores, assim como via de aprendizagem, formação e criticidade.

Segundo Iser (1979, p. 88), a experiência estética se dá quando o leitor preenche os vazios do texto, pois este não diz tudo: “são os vazios, a assimetria

fundamental entre texto e leitor que originam a comunicação no processo de leitura”. Acrescenta, ainda, que essa relação é marcada por um equilíbrio fundamental nas “interações diáticas” e na “assimetria do texto com o leitor”. Quando as projeções entre ambos não sofrem mudanças, ou quando as projeções do leitor se impõem ao texto, a interação está fadada ao fracasso.

Assim, para que as possibilidades de comunicação com o texto possam se realizar, é necessário também considerar o fato que “devem existir no texto complexos de controle, pois a comunicação entre o texto e o leitor só tem êxito quando ele se submete a certas condições” (ISER, 1979, p.89). Isso, contudo, não pode ser tão preciso e determinado. O não dito estimula o leitor porque o “calado é a implicação do dito, é por ele que o dito ganha seu contorno” (ISER, 1979, p.90). É, portanto, o leitor quem dará vida ao calado.

Para situar a posição do receptor, Iser (1979) ainda esclarece que à medida que lê, o leitor amplia seu horizonte de expectativa, pois o texto lido ficará na memória e permitirá que ele o disponha de forma diferente. Quanto mais leituras realiza, maior a possibilidade de o leitor modificar seus horizontes, assim como a forma da leitura é que demonstra a apreciação estética da obra. Alinhamos essa perspectiva à ideia de que “performance é um momento de recepção: momento privilegiado, em que um enunciado é realmente recebido” (ZUMTHOR, 2007, p. 50).

De maneira que, pensar que toda leitura é produtividade e que gera um prazer, é pensar a condição de restituir nessa ideia, “a percepção, um conjunto de percepções sensoriais” (ZUMTHOR, 2007, p. 52). O teórico afirma ainda que a recepção se produz na performance ou leitura e é nesse lugar que o leitor ouvinte encontra a obra de maneira “indivisivelmente pessoal”. Ele acrescenta:

Essa consideração deixa formalmente íntegra a teoria alemã de recepção, mas lhe acrescenta uma dimensão que lhe modifica o alcance e o sentido. Ela a aproxima, de algum modo, da ideia de catarse, proposta (em um contexto diferente) por Aristóteles! Comunicar (não importa o quê: com mais forte razão um texto literário) não consiste somente em fazer passar uma

informação; é tentar mudar aquele a quem se dirige; receber uma comunicação é necessariamente sofrer uma transformação.

Nessa perspectiva, o texto literário na sala de aula pode ser um material desafiador, instigante e crítico para que o aluno atinja a condição de sujeito de sua leitura e, conseqüentemente, do mundo. Essa afirmativa encontra ressonância na reflexão de que o texto não é apenas um suporte verbal, vocal e visual. A esses elementos alinha-se um conjunto de fatores que está, também, no seu exterior. Para Zumthor (2007, p. 27-28, grifo do autor), “um certo número de realidade de valores, assim revelados, aparecem idênticamente envolvidos na prática da leitura literária. Daí o lugar central que dou a ideia de ‘performance’”. Nesse caso, o que a diferencia da simples leitura individual é a intensidade da presença corporal do leitor.

A performance é “uma forma que não é regida por nenhuma regra. Ela é a regra. Uma regra a todo instante recriada, existindo apenas na paixão do homem que, a todo instante, adere a ela num estado luminoso” (ibidem, p. 39). Assim, a leitura de poesia em voz alta é uma maneira eficiente de aproximar o leitor do texto. Essa deveria ser uma prática recorrente no dia a dia da escola.

Nessa perspectiva, não há possibilidade de haver familiaridade com o texto poético sem o contato permanente, pois “Performance oral pura é realidade experimentada” (ZUMTHOR, 2007, p. 35). A performance, portanto, se apresenta como uma das formas mais eficazes para a comunicação poética. Dessa maneira, a leitura em voz alta contribui para a interpretação, além de trazer para o aluno a importância do movimento corporal contributivo para a apreensão da palavra à qual se relacionam som e sentido.

1.4 O leitor na urdidura do texto

O Método Receptional, desenvolvido por Bordini e Aguiar (1988), fundamentado na Teoria da Recepção e do Efeito, proporciona uma abertura para a interação entre o texto e o leitor. O texto literário, no qual o leitor tem papel essencial por ser o seu destinatário, requer as adaptações necessárias, recorrendo às ligações existentes entre ele e o texto, uma vez que ele o recebe e o avalia de acordo com tudo o que conhece e acolhe.

O que não está determinado no texto conduz o leitor a posicionar-se em face da obra, uma vez que os vazios desafiam a imaginação e proporcionam uma experiência no nível da percepção. Para o processo de interação entre texto e leitor, Iser (1979) apresenta a concepção de “leitor implícito” como a parte estrutural do texto, o qual se afigura no percurso da leitura por meio de pistas apresentadas pelos elementos estéticos da obra literária. Dessa maneira, segundo Compagnon (2010, p.149),

O leitor implícito propõe um modelo ao leitor real; define um ponto de vista que permite ao leitor real compor o sentido do texto. Guiado pelo leitor implícito, o leitor real é ao mesmo tempo ativo e passivo. Assim o leitor percebido simultaneamente como estrutura textual (o leitor implícito) e como ato estruturado (a leitura real).

A existência deste leitor, por sua vez, é determinada pelo texto. Por essa razão, este é concebido em sua estrutura. Esse ato estruturado é a leitura real. Entretanto, de acordo com Compagnon (2010), essa leitura é colocada à margem em benefício de uma teoria que favorece um tipo de leitor, competente ou ideal, que reivindica o texto e se submete à expectativa dele. Essa desconfiança em relação ao leitor foi compartilhada por muito tempo por alguns estudos literários.

O leitor não é uma abstração, como quer a corrente crítica intitulada *New Criticism*. Essa perspectiva não favorece uma hermenêutica da leitura. Segundo

Compagnon (2010, p. 140), “a narratologia e a poética, quando chegaram a atribuir um lugar ao leitor em suas análises, contentaram-se com um leitor abstrato ou perfeito”. O leitor é colocado como uma função do texto, designado como leitor onisciente e com o qual o leitor real jamais se identificaria, uma vez que este é caracterizado por suas limitações interpretativas.

Seguindo o pensamento de Compagnon, a concepção de leitor real, ao entrar em interação com o texto, tira-o do seu estado de incompletude. Assim, se é verdade que a literatura só existe nos livros, ela somente se concretiza no ato da leitura. Nessa perspectiva, o leitor real é uma presença viva que estimula a experiência estética.

A natureza surpreendente do texto literário é ratificada pelo que nele é estranhamento. Isso leva o leitor a um lugar desconhecido, a um deslocamento, pois os jogos e intenções múltiplas presentes no texto, marcados por sonoridades e movimentos, devolvem ao corpo sua feitura poética: “[a] carne de palavras gravada na folha, como uma partitura disposta no espaço, ganha de novo movência, corporalidade.” (OLIVEIRA, 2009, p.126). Há, assim, um jogo marcante nessa relação que não se encerra em si, mas que perpassa e transcende o corpo.

Dessa maneira, o corpo e a voz configuram-se como importantes instrumentos para a apuração do prazer estético do texto literário, além de contribuir para que o aluno perceba nele, não apenas um amontoado de palavras, mas também um discurso preñado de sentidos que tendem a repercutir nas vozes e nos corpos.

2 POETAS E POEMAS: UMAS LEITURAS

Identificando-se como a linguagem dos primeiros homens, a poesia lhes deu o abrigo da memória, os tons e as modulações do afeto, o jogo da imaginação e o estímulo para refletir, às vezes agir.

Alfredo Bosi - *A poesia ainda é necessária?*

A seleção dos poemas “Arte de amar”, de Manuel Bandeira (1970); “Ode ao umbigo”, de Jeová Santana (2011) e “Serra da Barriga”², de Jorge de Lima (2007), que transitam pela temática corporal, foi pensada por duas razões: primeiro, pela relação entre a leitura e o corpo, que nunca é passiva, já que o texto pode provocar, em quem lê, diversas sensações. Nesse particular, contudo, reforçamos que a presença do corpo no poema não gera, automaticamente, uma leitura pelo viés da Performance, visto que qualquer poema pode proporcionar esse tipo de abordagem. Afinal, no ato da leitura, o corpo fala. Em segundo lugar, devido aos bulícios causados pela presença desse “corpo” nos poemas, os quais repercutem direto no sujeito leitor e no sujeito ouvinte, uma vez que é, ao mesmo tempo, o ponto de partida e o referente do discurso, pois

o corpo dá a medida e as dimensões do mundo; o que é verdade na ordem linguística, na qual, segundo o uso universal das línguas, os eixos espaciais direita/esquerda, alto/baixo e outros são apenas projeção do corpo sobre o cosmo. É por isto que o texto poético *significa* o mundo. É pelo corpo que o sentido é aí percebido (ZUMTHOR, 2007, p. 77-78, grifo do autor).

Diante disso, sabe-se que a leitura é uma espécie de performance na medida que é um ato mediado pelo corpo. Por isso, é possível que se considere a leitura,

² Em “Serra da Barriga” a temática é a escravidão, entretanto o corpo permeia todo poema.

também, como uma espécie de dança. Se se atenta para a dimensão do ato de ler, é possível provocar uma movimentação curiosa, principalmente no tocante a um público jovem, uma vez que “A carne da palavra prenhe de densidade, leveza, ritmo, textura, ao ser lida, provoca pulsações, movimentos, transformações, tanto cognitivas, quanto orgânicas” (OLIVEIRA, 2009, p.126).

Nesse sentido, Zumthor (2007), ao evidenciar como a leitura é uma prática que não se dá fora do corpo, mas nele, revela como se pode compreender o ato da leitura como um gesto marcado por movimentos, pois “Você pode ler não importa o quê, em que posição, e os ritmos sanguíneos são afetados. É verdade que mal conceberíamos que, lendo em seu quarto, você se ponha a dançar e, no entanto, a dança é o resultado normal da audição poética” (ZUMTHOR, 2007, p. 33).

Nessa perspectiva, foi fundamental o exercício do enfrentamento destes poemas, visto que as sensações, provocadas pela interação entre a voz e o corpo, foram contribuições significativas para, a partir da experiência da leitura em performance, destacarmos a presença do corpo tanto no texto quanto na relação entre a leitura em voz alta, a individual e a coletiva. Assim, mostraremos mais adiante, no terceiro capítulo deste trabalho, como se deu essa experiência em sala de aula. Será apresentada a leitura dos poemas escolhidos, intencionando observar como se dá a recepção pelo viés da pesquisadora e dos alunos, assim como a forma como essa prática realiza-se no processo de intervenção.

2.1 Um olhar sobre a poesia de Bandeira, Santana e Lima

Neste tópico registramos alguns aspectos da biografia dos três poetas. Iniciamos com Manuel Bandeira, o qual colocamos ao lado de referências estéticas e históricas fundamentais, tais como o diálogo e a ruptura com a tradição, as experimentações e o contato com as vanguardas pós 22.

2.1.1 Síntese Biográfica

Em Bandeira, o melhor exemplo, na relação entre vida e criação, está na sua convivência com a tuberculose. Essa adversidade, que o perseguiu a vida inteira, é representada em muitos momentos de sua obra, como podemos perceber no poema “Desencanto”: “E nestes versos de angústia rouca / Assim dos lábios a vida corre, /deixando um acre sabor na boca. / Eu faço versos como quem morre.” (BANDEIRA, 1970, p. 7). Sob a expectativa da morte, devido à fatalidade da doença, ele opta por dar leveza ao drama pelo viés do humor ao transformar em arte o discurso das práticas médicas, como se observa em “Pneumatórax”: “O senhor tem uma escavação no pulmão esquerdo e o pulmão direito infiltrado./ – Então, doutor, não é possível tentar o pneumotórax?/ – Não. A única coisa a fazer é tocar um tango argentino” (BANDEIRA, 1970, p. 107). Aqui o eufemismo tende a suavizar o que parece não ter mais jeito. Resta ao poeta a conformidade diante do fim no embate com a morte. Esta é definida, em diálogo com um conto³ de Machado de Assis, como “a indesejada das gentes” no poema “Consoada” (BANDEIRA, 1970, p. 21).

Dessa forma, essa experiência limite produz melancolia, mas isso serve como material de criação, pois o poeta rir de si mesmo. Trata-se de uma tomada de consciência em relação ao que nos cerca, pois a vida está por um fio o tempo inteiro. Assim, ele não se leva a sério e caçoa do inevitável. O desfecho, contudo, não acontece devido à doença. O fato de estar desenganado desde os 18 anos foi determinante para que a morte fosse um dos temas recorrentes em sua poética. Porém, contrariando à perspectiva sombria teve uma vida longa: o poeta morreu aos 82 anos. Assim, doença, solidão e morte atravessam períodos distintos de sua vida com o verso. Esses empecilhos, contudo, não abateram a paixão pela vida, como se observa neste seu depoimento:

³ “A desejada das gentes”, conto de Machado de Assis, foi publicado em *Outras histórias*, em 1896.

No fundo, sou apenas força das circunstâncias, um simples poeta lírico, um poeta menor, que há uns cinquenta anos não faz sentido esperar a morte, cantando as grandes tristezas e as pequenas alegrias que a vida lhe tem proporcionado (BANDEIRA, 1958, Apud ARRIGUCCI, 1987, p. 11).

De acordo com Souza e Souza (1970, p. 50), a sua poética pode ser pensada com referência aos dois polos da Arte, tanto como representação do cotidiano, o que “adere ao real”, quanto pela subversão deste por meio de uma “deformação voluntária”. Estas são expressões que demarcam sua personalidade literária. É que entre “os dois polos de criação, corre como unificador de um Eu que se revela incessantemente quando mostra a vida e o mundo, fundindo os opostos como manifestações de sua integridade fundamental” (SOUZA E SOUZA, p. 50). Essa análise é corroborada por Bandeira. Para ele, “(...) O poeta não é um sujeito que vive no mundo da lua, perpetuamente entretido em coisas sublimes. É, ao contrário, um homem profundamente misturado à vida, no seu mais limpo ou mais sujo cotidiano” (BANDEIRA, 1958, Apud ARRIGUCCI, 1987, p. 11).

Essas afirmações possibilitam entrever que sua obra é atemporal. Nessa perspectiva, Carpeaux (1970) assinala que ela é marcada por “versos felizes” e “versos inesquecíveis”. Esse conceito traduz múltiplos sentidos, advindos, inclusive, dos momentos de sofrimentos, os quais resultam em reflexão sobre a vida e a morte. Esses “versos felizes” são, às vezes, tristes, como se nota em “a vida inteira que podia ter sido e que não foi” (BANDEIRA, 1970, p. 107), carregado de angústias e aflições. Isso porque “felizes” não é necessariamente sinônimos de alegria, já que “Esse poeta não tem ‘mensagem’, felizmente, porque as ‘mensagens’ costumam tornar-se, depressa, obsoletas e inaproveitáveis. Não precisa de eloquência para convencer-nos e consolar-nos” (CARPEAUX 1970, p. 34).

Nos poemas de Bandeira, percebe-se a busca do poético na banalidade do cotidiano. Por meio do trabalho com a linguagem, o homem e as coisas tornam-se

poesia. Nesse sentido, vale salientar, segundo Carpeaux (1970, p. 35), a maneira como ele estrutura certos temas:

Manuel Bandeira é poeta que sabe estruturar seus temas. Seus temas são simples: recordações da infância, um amor irrealizável, a sombra de uma doença grave, um enterro que passa, uma linda tarde de despedidas, uma velha casa que vai abaixo e na qual se sofreu e se amou muito. Mas eis o milagre realizado: cada um desses temas simples é célula-máter de um processo de desenvolvimento temático, enriquecendo-se e revelando facetas novas, inesperadas e enquadrando-se na forma para a qual estava predestinada e enfim está formando o cristal perfeito, o poema.

Nota-se, com efeito, que pela exposição dos temas elencados na citação acima, a poesia de Bandeira é um diálogo permanente com experiências de mundo. Nesse sentido, segundo Barbosa (2001, p.7), “Talvez não exista, na literatura da língua portuguesa, exemplo maior de transposição para o plano artístico de uma experiência pessoal, com a mesma consistência e igual intensidade, desde o primeiro ao último verso”.

Dessa forma, vale lembrar outro traço importante da personalidade do poeta, a jovialidade. Segundo Queiroz (1970, p. 19), ele a manteve “permanentemente em flor, como uma sempre-viva” o que proporcionava um olhar infantil sobre as coisas, tornava ver a vida como uma fonte permanente de espantos, que deveria ser vista com olhos livres. Possivelmente seja essa a matéria de que é feita os poetas: a capacidade de se espantar constantemente. Em Bandeira, essa predisposição é ratificada por Freire (1970, p. 26), que vê nele “essa rara combinação de menino sempre instintivo e de sábio com a reflexão dos velhos”, a qual se desdobra em outras frentes: “por vezes tocada de filosofia e até de religiosidade” (FREIRE, 1970, p. 26).

Assim, essa intersecção resulta numa poética marcada por constantes cruzamentos entre pontos distintos. Esse caráter de ambivalência se dá porque segundo Bachelard (1994, p. 183), “Enquanto todas as experiências metafísicas são preparadas por intermináveis prólogos, a poesia recusa preâmbulos, princípios,

métodos, provas. Recusa a dúvida. No máximo, tem necessidade de um prelúdio de silêncio".

Com efeito, quando o poeta, nesse sentido, decide tocar na metafísica passa pela concretude do corpo cuja energia é canalizada para os “alumbramentos” gerados pelo contato com as coisas. No tocante ao amor, por exemplo, observamos que este não é um sentimento marcado pelo arrebatamento romântico. Ao contrário, o viés analítico é feito pela sensualidade, pelo erotismo e pelo distanciamento. A paixão física traduz o alumbramento. Há, por fim, uma espécie de êxtase originário da visão corpórea, como se pode notar no poema “Evocação do Recife:” “Um dia eu vi uma moça nuinha no banho/ Fiquei parado o coração batendo/ Ela se riu/ Foi o meu primeiro alumbramento” (BANDEIRA, 1970, p. 114).

Já em relação a Santana⁴, percebemos que há, em sua poética, um discurso articulado com a tradição. Ele expressa também um erotismo que se consolida em uma apresentação insidiosa no tocante ao som e aos sentidos nos poemas, como exemplificam os versos: “Essa língua que mapeia / essa língua que tonteia / e me lixa pelo avesso”, em “A língua”⁵ (SANTANA, 2011, p. 93-94). Estes surgem como se o poema festejasse o prazer nas palavras, efeito que alinhado à repetição da consoante

⁴ Jeová Santana nasceu em Maruim (SE). É mestre em Teoria Literária pela Unicamp, doutor em Educação e Ciências Sociais pela PUC-SP, professor na rede pública de ensino em Aracaju e na Universidade Estadual de Alagoas. Publicou *Dentro da casca* (1993), *A ossatura* (2002), *Inventário de ranhuras* (2006), *Poemas passageiros* (2011), *A crítica cultural no ensaio e na crônica de Genolino Amado* (2014), *O internato como modelo educacional segundo a literatura: um estudo sob a perspectiva da teoria crítica* (2015) e *Solo de rangidos* (2016). Tem textos publicados nos sites balaiodenoticias (Aracaju), panoramadapalavra (Rio de Janeiro), verdestrigos (Presidente Prudente-SP) cronopios (SP), nas revistas *Cult* (São Paulo), *Língua Portuguesa* (São Paulo), *Revista Brasileira de História da Educação* (Campinas-SP) *Cumbuca* (Aracaju), *Interfaces* (União dos Palmares), nos jornais *Cinform* (Aracaju), *Jornal da Cidade* (Aracaju), *Gazeta de Alagoas* (Maceió). Tem parcerias musicais com Tatá Erê (cd *Samba Saci*, 2013) e Nino Karvan (CDs *José*, 2014, e *No romper da madrugada*, 2015).

⁵ “A língua” – Essa língua sabida/ essa língua esgrima/ ora nota abaixo/ ora nota acima/ não se limita à boca\ quer outras guaridas/ onde escondo segredos/ só a mim confiados. Essa língua que mapeia/ essa língua que tonteia/ e me lixa pelo avesso/ o atlântico das costas/ rumo à paisagem sul/ lá no ponto de equilíbrio/ das minhas montanhas./ Mas sem mostrar ligeireza/ outra vez me muda o lado/ sonda os picos das torres/ guardiãs do meu leite./ E salta ao olho do umbigo: inútil o sinal vermelho/ à beira do meu precipício. Passo a falar outra língua./ Nem sei a que país me atira/ quando se põe a lavar/ os capins da escura ilha./ Fico entre viva e morta/ escrava da cobra em rota/ que me suga a noite inteira/ e depois me põe de rastos/ junto ao beiral do nirvana/ faz um navio dessa cama./ Por fim, me deixa à deriva/ ao desalento, à míngua./ A língua – bendita seja/ Pense que maravilha!/ É apenas uma flor sacana

nos versos: “Nem Sei a que paíS me atira/ quando Se põe a lavrar/ oS capinS da eScura ilha” (ibidem), sugerem efusividade e deleite. É como se ouvíssemos, o que provoca, em seu pleno desempenho, o roçar dessa “língua esgrima”.

Poeta e contista contemporâneo, Santana marca a literatura sergipana e brasileira com uma produção lírica muito marcada pela observação do cotidiano. No seu percurso biográfico e literário, percebemos que, após um longo período dedicado ao conto⁶, publica, em 2011, seu primeiro livro voltado para a lírica: *Poemas Passageiros*. Nele, o poeta sergipano traça um itinerário originado por suas reflexões acerca da realidade marcadas, sobretudo, por errâncias causadas em virtude de necessidades profissionais. Antes desta publicação, porém, muitos outros poemas circularam em revistas, jornais e sites.

Essa produção culminou, no ano passado, com *Solo de rangidos*, publicado em Maceió, pela Imprensa Oficial Graciliano Ramos, também de poesia. Trataremos, neste tópico, de apresentar alguns pontos sobre o percurso do poeta que também é marcado por outras formas textuais, tais como contos, crônicas, ensaios, composições musicais etc.

Cabe ressaltar, no tocante à formação literária do autor, o episódio vivido numa determinada tarde, ainda adolescente, pelos idos dos anos 1970, quando se deparou com o poema “Crepúsculo de outono”, de Manuel Bandeira, lido numa biblioteca de uma escola em um bairro de Aracaju, com que foi arrebatado pela loucura da Poesia, da qual nunca mais saiu. Segundo Santana, foi uma sensação inexplicável ao perceber que não havia nada, no mundo que o cercava, comparado ao encantamento emanado do poema:

Depois da leitura deste poema nunca mais fui o mesmo. Fui tomado por aquele clima, por um mistério, que me dizia que aquele mistério não tinha nada a ver com aquela escola, com o bairro em que eu morava, com a

⁶Publicação dos livros de contos: *Dentro da casca* (1993), *A ossatura* (2002), *Inventário de ranhuras* (2006).

cidade em que eu morava e que me levou pra uma espécie de encantamento do qual eu nunca mais saí.⁷

Assim como em Manuel Bandeira, a poética de Santana carrega a marca de suas experiências: o que se encontra entre estradas e “bulícios de feira”. Nelas estão presentes, como assinala Lima (2011)⁸, “As linhas’ de seu tempo, afetos, visões de mundo, viagens, amores, amizades, terras sobre as quais pisou, de sua profunda e rigorosa luta com as palavras”. Essa diversidade temática alinha-se a recordações da infância como se observa nos primeiros versos de “Retalhos”: “o rio de rosário do catete/ ficou tão magrinho/ tão grande era/ tão medo dava/ na cabeceira da ponte” (SANTANA, 2011, p. 64). Nota-se, aqui, que os fragmentos da memória estão carregados de afeto. Este contrapõe-se à realidade presente, marcada por transformações radicais na geografia existente no período da infância.

Trata-se, portanto, de uma poética sedimentada tanto nas vozes advindas das tradições populares, como nos versos de “Globalização (1ª versão)”: “Dona Lila/ pastoreia/ com paixão/ os passos/ do pastoril/ lá no Brejão” (SANTANA, 2011, p.88); quanto nas eruditas, como na referência a Bandeira, Drummond e Cabral, em “Confissão (reescrita)”: “os versos dessa lavragem/ (frumento com joio / para rapar o limo das manhãs/ (feito galos severinos)/ e alinhar os ruídos do mundo/ ao eco oco desse escrevinhar” (SANTANA, 2011, p. 111); a Guimarães Rosa: “os que vivem à margem/ da terceira margem /sabem tão bem/ recomer o lixo/ da nossa cidade/ pra viver bem”, em “Outras veredas” (SANTANA, 2011, p.106), entre outros. Nota-se, assim, que na poesia de Santana existe uma imbricação entre as experiências de leitura e a escrita, pois,

As passagens de Jeová pelos territórios da criação nos lembram que as

⁷Entrevista a Chico de Assis no Programa Café com Poesia. Disponível em <https://www.facebook.com/chicodeassisator/videos/559849030861614/>. Acesso em 29/10/2016, às 17h16min.

⁸ Trecho retirado da “orelha” do livro *Poemas passageiros*, de Jeová Santana, assinada por Jozailto Lima, poeta e jornalista.

hierarquias postuladas pelos manuais didáticos ou pelos críticos conservadores são passíveis de questionamento. Não há hierarquia entre popular e erudito, entre contemporâneo e clássico, entre passado e presente entre poesia e música. As fronteiras entre os tempos e os campos são continuamente redesenhadas pelos caminhos da leitura, pelas linhas tortas da escrita que podem nos levar à terceira margem onde habita o desconhecido, o desejado, o imaginado (SILVA, S., 2011, p. 21).

Dentro desse percurso, entre outros, é sobre um tema recorrente na sua poética: o erotismo, que nos deteremos, mais adiante, por meio do poema “Ode ao umbigo”. É importante ressaltar que outros desdobramentos, após o olhar ligeiro sobre este poema, ocorrerão por ocasião do seu enfrentamento, com os alunos, no terceiro capítulo.

Antes, porém, nos dirigiremos em direção a Jorge de Lima, o outro poeta presente nesta investigação. Anterior à chegada daquela que é considerada sua obra máxima, *Invenção de Orfeu* (1952) na qual apura, com altos e baixos, a renovação do gênero épico, e que viria a marcar, segundo Andrade (1997, p. 17) “a poesia brasileira com o sinal de interrogação”, Jorge de Lima oferece vários contributos para se estudar questões como identidade, veio histórico, crítica social etc. Infelizmente, por muito tempo, as antologias escolares tentaram reduzi-lo a autor de dois únicos poemas: “O acendedor de lampiões” (*IX Alexandrinos*, 1914) e “Essa negra fulô” (*Novos poemas*, 1929). É no conjunto deste último que se encontra o poema “Serra da Barriga” (LIMA, 2007, p.25) um dos mais representativos quando se pensa a relação entre a memória e a opção por diferentes variações estéticas e temáticas que marcaram o itinerário do poeta. É sobre esse poema que teceremos algumas considerações neste texto.

Antes, cremos ser relevante destacar que, para se apreender alguns aspectos da poesia de Jorge de Lima, faz-se necessário conhecer algumas passagens de sua biografia, não com a intenção de ilustrar a discussão sobre o texto, mas como forma de captar a presença de elementos histórico-geográficos tanto na formação individual quanto na conseqüente apropriação como recurso de criação lírica.

Assim, o poeta nasceu em União dos Palmares (AL), no dia 23 de abril de 1893, dia de São Jorge, motivo que levou seus pais a batizá-lo com o nome do santo após consultarem o calendário católico. A poesia foi o discurso com que marcou sua presença no mundo. No entanto, ele também transitou pela escultura, pela pintura e pela fotomontagem. Nesse sentido, vale conferir a entrevista concedida à *Revista d'O Jornal*. Ao ser perguntado sobre suas preferências entre as diversas atividades artísticas, respondeu: “Prefiro a poesia. Tudo o mais que tenho tentado, inclusive a pintura, está subordinado ao sol da poesia, são caminhos para ela, às vezes simples exercícios para conferir-lhe novas dimensões, outras profundezas”.⁹

Antes disso, vale lembrar um fato na infância, entre seis e sete anos, quando foi acometido de asma, sendo por isso obrigado a ficar em casa enquanto seus irmãos divertiam-se pelas ruas da cidade, principalmente em torno do rio Mundaú, marcado por banhos e passeios de canoa.

Além do rio, sua infância também é permeada pela imponente presença da Serra da Barriga, espaço que acolheu negros fugidos e, sob a liderança do líder Zumbi¹⁰ construiu-se um dos mais importantes quilombos, na história colonial, para a resistência e luta contra o sistema escravista. As referências a esse episódio chegaram-lhe pela voz de algumas tias velhas, certamente entremeadas com vieses diferenciados da história oficial, os quais lhe imprimiram certo temor não só em relação à Serra, mas também à região devido aos relatos de lendas e assombrações.

⁹ Entrevista conduzida por Homero Senna, publicada originalmente na *Revista d'O Jornal*, de 29/07/1945 e republicada em seu livro: *República das letras*. 3ª.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996. Extraída. <http://www.tirodeletra.com.br/entrevistas/JorgedeLima.htm>. Acesso em 25/06/2016, às 13h13.

¹⁰Zumbi dos Palmares nasceu no estado de Alagoas no ano de 1655. Foi o principal representante da resistência negra à escravidão na época do Brasil Colonial. Foi líder do Quilombo dos Palmares, comunidade livre formada por escravos fugitivos dos engenhos, índios e brancos pobres expulsos das fazendas. O Quilombo dos Palmares estava localizado na região da Serra da Barriga, que, atualmente, faz parte do município de União dos Palmares (Alagoas). Disponível em http://www.suapesquisa.com/historiadobrasil/zumbi_dos_palmares.htm. Acesso em 03/08/2016, às 19h26.

A serra, contudo, fascinava o futuro poeta devido à sua beleza vista da casa¹¹ onde nasceu. Um dia teve a oportunidade de conhecê-la junto a alguns amigos. O grupo se perdeu na ida e se viu forçado a dormir por lá, abrigado na casa rústica de um lavrador. Só, na manhã seguinte, seguiu até o topo da montanha. Essa experiência o marcou para sempre, pois, naquele momento, sentiu-se tocado por um mistério que viria a se chamar poesia:

Todo o imenso panorama que descortinei então – o rio Mundaú, que segundo a lenda nascera das lágrimas de Jurema, de um lado a serra dos Macacos, do outro a planície do Jatobá, os campos verdes da terra-lavada, o Fundão, a Tobiba, os banguês, a Great Western, as olarias e lá longe a igreja da minha padroeira e o sobrado em que eu nascera, tudo aquilo entrou pelos meus olhos deslumbrados de menino e nunca mais saiu de dentro de mim. Tanto assim que muitos anos depois, já homem feito, foram esses os temas que fui buscar para alguns de meus poemas da fase que poderia chamar "nordestina" da minha poesia (LIMA apud, RODRIGUES, 2007).

A citada “fase nordestina” é formada pelos livros *Poemas* (1927); *Novos poemas* (1929) e *Poemas negros* (1932). A estes se seguiram, com temáticas místico-religiosas: *Tempo e Eternidade* (1935), *A túnica inconsútil* (1938); *Anunciação e encontro de Mira-Celi* (1943) e *Livro de sonetos* (1949). Este, segundo Junqueira (2007, p. 9), “dá ideia da diversidade instrumental e do impulso lírico do poeta antes do aparecimento de sua obra suprema, *Invenção de Orfeu* (1952), na qual se cristalizam, de forma definitiva e coesa, a sua concepção de poesia e o seu engajamento religioso”.

Percebe-se que muitos caminhos foram percorridos pelo poeta. Este breve comentário pretende mostrar um recorte de sua intensa atividade mediante a leitura do poema “Serra da Barriga”, lançado originalmente em *Novos poemas*, um conjunto de 21 poemas, que “traz um dado novo na obra de Jorge de Lima, cujo verbo se fez carne no sentido de que sua poesia afro-nordestina é de fato a expressão carnal do Brasil mais adoçado pela influência africana” (JUNQUEIRA, 2007, p.11).

¹¹A casa ainda existe no centro de União dos Palmares - Alagoas

2.2 Sobre “Arte de amar”, “Ode ao umbigo” e “Serra da Barriga”

Faremos, neste tópico, apenas uma rápida leitura dos poemas presentes em nossa investigação, como um contributo para a exposição do nosso olhar para cada um deles, com a finalidade de, no capítulo em que apresentaremos as experiências na sala de aula, apontar a importância do papel do mediador a partir de suas próprias experiências de leitura.

2.2.1 “Arte de amar”: entre corpo e alma

Se queres sentir a felicidade de amar, esquece a tua alma,

A alma é que estraga o amor.

Só em Deus ela pode encontrar satisfação,

Não noutra alma.

Só em Deus – ou fora do mundo.

As almas são incomunicáveis.

Deixa o teu corpo entender-se com outro corpo.

Porque os corpos se entendem, mas as almas não
(BANDEIRA, 1970, p. 202).

Percebe-se que o poema configura-se como um dos mais afeitos à exploração do embate entre abstrações e concretudes, corpo e espírito, sagrado e profano. Em relação a este assunto, vale frisar que é desnecessário discutir qual a posição religiosa do poeta, se era ateu, agnóstico ou crente, pois esta é uma questão pessoal. O importante é saber como essa temática apresenta-se no plano literário.

Neste campo, “Arte de amar” mostra-se como uma escolha adequada, visto que nele o plano transcendente está associado ao plano corporal.

Publicado originalmente em *Belo Belo* (1948), o poema circulou em diversas antologias. A que escolhemos para este trabalho foi *Estrela da vida inteira: poesias reunidas* (1970). Nele, nota-se que, em relação ao amor, a perspectiva materialista supera a espiritual visto que, para o eu lírico, é no plano carnal que esse sentimento efetiva-se. As almas que, por sua vez, só encontram abrigo em “Deus” ou “fora do mundo”, distanciam-se do prazer do corpo, estragam “o amor”:

No poema há uma aparente composição com aspectos da religiosidade, embora isto se apresente pela negação, pois há uma evidente defesa de que a possibilidade de realização do amor entre os amantes só é admissível no nível carnal, como se pode observar em todo o texto. Embora haja a opção pelo corpo, que precisa separar-se da alma para a concretização do encontro com o outro, o transcendente apresenta-se metaforicamente, uma vez que não deixa de haver, pelo viés do incognoscível, um mistério também nas relações carnis.

Inicialmente, destaquemos a disposição formal do poema, constituída por oito versos livres, distribuídos em quatro estrofes: a primeira é composta por uma quintilha; as demais por um único verso (monóstico). Essa distribuição contribui para um possível arrefecimento no andamento da leitura/audição, em razão do tom de aconselhamento sugerido pelo eu lírico, por possibilitar uma maior reflexão em virtude das pausas provocadas pelo ponto no final de cada verso. Essa predisposição pode ser entrevista, também, pela presença do travessão: “Só em Deus – ou fora do mundo”, efeito que reforça o caráter transcendente do amor, em relação à alma, e da negação, em relação ao corpo.

Nessa perspectiva, é pertinente trazer para este olhar o estudo de Spitzer (2003) sobre “O êxtase”, de John Donne, publicado em 1633¹². Nele, o poeta descreve

¹² “O êxtase” começa por descrever a situação de dois amantes reclinados sobre um banco de relva recendente a violetas à margem de um rio; nesse cenário eles vivem uma união mística

dois fenômenos: “a separação entre a alma e o corpo (ekstasis propriamente dita) e a união das duas almas” (SPITZER, 2003, p.41). Essa concepção de êxtase propriamente dita é, de certo modo, negada por Bandeira (1970). À medida que se separa alma e corpo, Spitzer (2003) afirma que o fenômeno ocorre para que as almas unam-se entre si, enquanto que, para Bandeira, esse corte é crucial para que haja entendimento entre os corpos, visto que [a alma] “Só em Deus ela encontra satisfação/não noutra alma.” Ou seja, trata-se de um amor fora do corpo que encontra a felicidade “Só em Deus – ou fora do mundo.” Esse parece ratificado pelo verso “as almas são incomunicáveis”.

Com isso, observamos que a união extática que permeia o poema de Donne, e aparece no de Bandeira, é conflitante quando se refere ao amor carnal, pois neste há a evidência de que corpo e alma não são prerrogativas para a felicidade no amor, visto que não existe felicidade de amar fora do corpo: “Se queres sentir a felicidade de amar, esquece a tua alma,/ A alma é que estraga o amor”. Enquanto em Donne, observamos nos amantes uma consciência de que somente na união entre as almas ocorre a efetivação do amor.

Nota-se que no poema de Donne o corpo surge somente no final do poema. Essa presença é justificada porque é ele que abriga as almas. Assim, Spitzer (2003, p.49) assegura que esse retorno provoca no leitor um “anticlímax poético” após a visão do êxtase de duas almas entremeada em todo o poema, “unidas em uma, a ideia de retorno ou ‘queda’ para o corpo parece desconcertante”. Essa volta indica que é no corpo onde o amor começa e neste permanecerá, o que pode conotar um convite à carnalidade, uma opção pelo amor carnal, embora efêmero, em detrimento do amor espiritual.

de caráter neoplatônico, sem que a paixão física os distraia ou transtorne. O autor obviamente pretende, sob feição poética, uma definição intelectual do estado extático de duas almas que emergem de seus corpos para se fundir tão completamente que se tornam unas” (SPITZER, 2003, p.41).

Observamos que esse convite é marcado pela ausência de inversão nos termos das frases em “Arte de amar”, o que pode indicar uma maneira de acentuar a naturalidade dos acenos correspondentes no corpo do texto no que se refere ao ato de amar em si. É uma linguagem direta que recomenda à amada esquecer a alma. Para tanto, não há razão para a transfiguração dessa linguagem, uma vez que o tom de aconselhamento pretende deixar à margem as manifestações, de qualquer natureza, que possam constituir-se em obstáculo à entrega entre os corpos, como revela os versos: “deixa o teu corpo entender-se com outro corpo/ porque os corpos se entendem, mas as almas não.” Se a poesia de Bandeira é marcada por uma linguagem simples, este poema deixa claro que esta disposição não é uma atitude aleatória, pois a recomendação amorosa que o perpassa não aceita posicionamento divergente.

2.2.2 “Ode ao umbigo”: um passeio pelo corpo

Traço uma linha imaginária
entre duas montanhas
e um vale fosco

Faço da linha periscópio
e vasculho a fresta
por onde brotou a vida

Desejo um córtex
que fosse ao cóccix
para desvendá-lo.

Ainda bem
que ele anda ao sol.

Soubesse sua dona
do perigo que emana
desse olho do cão
tapava-lhe a visão

Isso deixaria mais opacos
os dias do poeta
nesse mundo vão (SANTANA, 2011, p. 33).

O erotismo está ligado ao amor, mais particularmente ao amor carnal. Portanto, temos uma atração pelos (des)vãos do corpo, sobretudo os que se escondem por trás de vestimentas com o intuito de evitar a estimulação da sexualidade. “Ode ao umbigo” é constituído por seis estrofes, cinco tercetos e uma sextilha. Esta poderia ser partida em duas, o que levaria a estrutura do poema a uma uniformidade em relação à quantidade de versos por estrofe. Contudo, o terceiro verso, “Soubesse sua dona”, forma um *enjambement* com “do perigo que emana / desse olho do cão / tapava-lhe a visão”. Há a impressão que o eu lírico tem a necessidade de valorizar a tensão provocada pelo perigo advindo da exposição do umbigo feminino, uma vez que a força coesiva existente entre os versos pode encaminhar para possibilidades de leituras marcadas por um andamento mais veloz entre o terceiro, o quarto e o quinto, como se fosse um disfarce para se proteger de suas intenções ou, ao contrário, ir mais devagar como que para evidenciá-las. No momento dessa leitura, por exemplo, olhamos para os lados à procura de olhares sorrateiros.

O poema inteiro apresenta um traçado pela “geografia” do corpo feminino, do qual resulta um desenho entre vales e montanhas, um passeio por dentro e por fora do corpo para vasculhar o umbigo, “a fresta por onde brotou a vida”, ponto central da

anatomia feminina no poema, uma espécie de fetiche que fascina e entontece a visão do eu lírico.

Assim, em relação aos aspectos estéticos, evidenciamos o uso de recursos imagéticos e sonoros. Esses recursos, aliás, são marcantes na poética de Santana. Eles se configuram como ponto de partida para essa leitura. “Ode ao umbigo” agrupa o verso livre e a liberdade de linguagem no tocante ao tema e ao aspecto formal. Contudo, deve-se destacar que, ao contrário de “Arte de amar”, cuja linguagem é mais direta ao tentar convencer a amada sobre a importância do encontro corporal, em “Ode ao umbigo”, por transportar o olhar pelas vias do erotismo, não se economiza em construções de imagem, o que torna mais latente o desejo carnal tão característico desse tema.

Observa-se que, na primeira estrofe, os versos “Traço uma linha imaginária/ entre duas montanhas/ e um vale fosco”, nos direcionam a desvendar este lugar que, por ser interdito, parece inacessível, pois se encontra de tal maneira coberto que, para atingi-lo, requer-se buscar, na imaginação, algo penetrante para se investigar o objeto do desejo: “Faço da linha periscópio / e vasculho a fresta / por onde brotou a vida”. Assim, ao ultrapassar a barreira por meio do pensamento, o eu lírico se supera: “desejo um córtex / que fosse ao cóccix / para desvendá-lo”.

É neste lugar que, finalmente, ele se desnuda: “Ainda bem / que ele anda ao sol.” Entretanto, o poema vai alertar, nestes últimos versos, sobre o perigo de sua exposição: “Soubesse sua dona/ o perigo que emana/ desse olho do cão/ tapava-lhe a visão”. Destacamos, ainda, que esta estrofe é marcada pelo recurso da aliteração em: “SoubeSSe Sua dona”. Este verso, aliás, apresenta uma cacofonia em “sua dona/ suadona”. É provável, no entanto, que haja aí certa intencionalidade, uma vez que a expressão viabiliza a construção de outra imagem pela efetivação do seu desejo, a do suor, que surge como o resultado natural do esforço que demanda do ato sexual.

Por fim, a última estrofe traz um desfecho em que o eu lírico evidencia a angústia diante da possibilidade de a *passante* cobrir o objeto de sua cobiça para

proteger-se “desse olho do cão”. Ou seja, o que teria o poder de iluminar “os dias do poeta/ nesse “mundo vão”, acabaria, para sua tristeza, por deixá-los “mais opacos”.

Na interação com os alunos, no terceiro capítulo, voltaremos a tratar deste poema. Na ocasião, serão apresentadas a mediação e as discussões suscitadas no enfrentamento do texto. Antes, porém, remeteremos, no próximo tópico, a uma breve leitura do poema “Serra da Barriga”, de Jorge de Lima.

2.2.3 “Serra da Barriga”: entre o estático e a movência

Serra da Barriga!

Barriga de negra-mina!

As outras montanhas se cobrem de neve,
de noiva, de nuvem, de verde!

E tu, de Loanda, de panos-da-costa,
de argolas, de contas, de quilombos!

Serra da Barriga!

Te vejo da casa em que nasci.

Que medo danado de negro fujão!

Serra da Barriga, buchuda, redonda,
de jeito de mama, de anca, de ventre de negra!

Mundaú te lambeu! Mundaú te lambeu!

Cadê teus bumbuns, teus sambas, teus jongos?

Serra da Barriga,

Serra da Barriga, as tuas noites de mandinga,
cheirando a maconha, cheirando a liamba?

Os teus meio-dias: tibus nos peraus!

Tibus nas lagoas!

Pixains que saem secos, cobrindo
sovacos de sucupira,
barrigas de baraúna!
Mundaú te lambeu! Mundaú te lambeu!
De noite: tantãs, curros-curros
e bumbas, batuques e baques!
E bumbas!
E cucas: ô ô!
E bantos: ê ê
Aqui não há cangas, nem troncos, nem banzos!
Aqui é Zumbi!
Barriga da África! Serra da minha terra!
Te vejo bulindo, mexendo, gozando Zumbi!
Depois, minha serra, tu desabando, caindo,
levando nos braços Zumbi! (LIMA, 2007, p. 25-26).

A observação de Junqueira (2007) no tópico biográfico, ao afirmar que a poesia afro-nordestina de Jorge de Lima é a “expressão carnal adoçada pela influência africana”, alinha-se com a força expressiva perceptível neste poema, que é composto por 3 estrofes, as duas primeiras com 9 versos, e a última com 15. A soma resulta em 33, número caro à mitologia cristã, observação que não pode passar despercebida, ainda mais quando se sabe das manifestações de Jorge de Lima sobre essa temática.

Inicialmente, cremos não soar como anacronismo dizer que os recursos musicais que fazem dançar a “Serra da Barriga” lembram a força imagética da canção “Morro Dois Irmãos”, de Chico Buarque (1989), sobretudo nos versos “É como uma música parada/ sobre uma montanha em movimento”, com os quais o compositor

homenageia um dos ícones na paisagem da cidade partida entre esplendores e misérias sob “a baía mais espetacular do mundo” (GALEANO, 1982, p. 249).

Antes da musicalidade, porém, é preciso destacar a riqueza de imagem com que o poeta reveste um dos ícones da paisagem de sua infância. Para isso não economiza na adjetivação e na comparação. Na primeira estrofe, nota-se um traço ideológico, visto que “As outras montanhas se cobrem de neve / de noiva, de nuvem, de verde!”. Não é casual a referência principalmente à cor branca, como marca de superioridade e exploração contraposta à “Serra”, que é símbolo de luta e morte de homens negros, os quais a enfeitam com cores, objetos africanos e demarcação histórica: “(...) Loanda. De panos-da-costa,/ de argolas, de contas, de quilombos!”.

Cabe destacar o efeito rítmico causado pela presença da aliteração em “NeVe/ NoiVa/ NuVem/ Verde”. Aqui cabe pensar se não haveria um viés ideológico, visto que a leveza e a delicadeza atribuídas às coisas brancas contrastam com a “bruteza” e a “rudeza” atribuídas às coisas pretas. Assim, essa possível “segunda intenção”, não se esgota na sonoridade. Nesse caso, segundo Martins (1989, p. 27), “Os fonemas apenas apresentam potencial expressivo, de acordo com a natureza de sua articulação; as ideias que sugerem só se percebem quando correspondem à significação das palavras ou da frase, quer dizer, seu valor latente só é posto em relevo pela sua significação.” Assim, a escolha dos signos com a predominância da cor branca, tende a ser um contraponto ao texto que tem uma a geografia de uma região e o homem negro como símbolos da violência. Dessa forma, para Martins (1989, p. 27 -28),

Havendo alguma correspondência há a “motivação sonora”, uma das propriedades da linguagem poética. No seu empenho pela motivação, os poetas acumulam em seus versos os fonemas mais próprios a por auditivamente em luz a ideia a exprimir.

Vale destacar também a intervenção do eu lírico no plano da memória nos versos “Te vejo da casa em que nasci,/ Que medo danado de negro fujão”. “Medo”

provocado, possivelmente, pelas histórias contadas de maneira não oficial, como assinalamos anteriormente.

Na terceira estrofe, a musicalidade é marcada pela reiteração nos versos 3, “Mundaú te lambeu! Mundaú te lambeu!”; 8 e 9: “Tibum nos peraus!/ Tibum nas lagoas!”. Destaque-se, nestes últimos, a presença da onomatopeia (“tibum!”) representativa no cotidiano nordestino ao se tentar reproduzir o impacto do corpo na água. Também merece destaque a referência a marcas corporais do feminino que, além de justificar o nome da Serra, “(...) buchuda, redonda,/ do jeito de mama, de anca, de ventre de negra”, imprime-lhe um tom de eroticidade, sensualidade e acolhimento. A música, agora, não está somente nos recursos estilísticos do poeta, mas também na referência concreta a partes corporais associadas ao molejo, instrumentos percussivos e práticas de dança: “Cadê teus bumbuns, teus sambas, teus jongos? Nos versos 7 e 8 encontramos a presença de termos caros à herança africana e a componentes da natureza cujo uso, entre nós, é sinal de transgressão “(...) as tuas noites de mandinga,/ cheirando a maconha, cheirando a liamba?”.

Se imagem e ritmo são fundamentais na concepção do poema, pode-se pegar a terceira estrofe como exemplo eficaz dessa utilização. A primeira está na comparação entre um tipo de cabelo, característico dos negros, com elementos da natureza: “Pixains que saem secos, cobrindo/ sovacos de sucupira,/ barrigas de baraúna!”. O segundo está na “noite”, que é instante de recolhimento, mas também de comunhão, de encontro, de partilha, ocasiões em que a música é um item fundamental.

Assim, o ritmo, no poema, fica por conta da reiteração “Mundo te lambeu! Mundaú te lambeu!”; da presença de instrumentos musicais expressos por aliterações: “tantãs, curros-curros/ bumbas, batuques e baques!/ E bumbas!/ E cucas: ô ô!/ E bantos ê ê!”. É relevante atentarmos para a alusão ao canto, no prolongamento das sílabas entoadas por um elemento mítico, visto que “cucas” é uma variação para bicho- papão (AULETE, 2004, p. 220) e outro histórico-geográfico: “bantos” remete,

ainda segundo Aulete, (2004, p. 92) a “um dos povos de etnia negra da região Centro-Sul da África (aos quais pertenciam muitos escravos trazidos para o Brasil)”.

Esta última referência faz com a terceira estrofe coroe as outras. Nela se percebe uma síntese do poema, pois, depois de louvar a “Serra” pelo viés da festa, das cores e sons, o eu lírico adentra no campo histórico, geográfico e político. Antes pela negação de instrumentos de opressão, “Aqui não há cangas, nem troncos, nem banzos!”; depois, pela afirmação do símbolo da resistência e a consequente identificação com ele a partir de um componente local: “Aqui é Zumbi!/ Barriga da África! Serra da minha terra!” Por fim, um jogo entre a vida e a morte: “Te vejo bulindo, mexendo, gozando Zumbi”/ Depois, minha serra, tu desabando, caindo, / levando nos braços Zumbi.”

Reiteramos que a leitura que fizemos dos poemas pretende apontar como eles se apresentam ao olhar da pesquisadora na sua condição de mediadora, em sala de aula, da experiência do enfrentamento entre textos e alunos. Entendemos que é relevante destacar que a formação do aluno/leitor exige o redirecionamento de muitas práticas no contato com o texto literário. Este, de modo geral, serve apenas como sequência de atividades mais ou menos estanques que tendem ao fracasso.

Nesse sentido, segundo Kleiman (2013, p. 69), “‘Repensar’ a escola, seus ‘moldes’, sua sistematização, os papéis de seus agentes é, certamente, um dos maiores desafios enfrentados por todos que estão envolvidos na construção de um novo paradigma para a educação brasileira”. Assim, utilizamos, como estratégia para esse fim, a leitura dos poemas em voz alta e em performance, o que possibilita nos colocarmos diante do texto literário para dele extrair a força tão peculiar de um tipo de discurso, sobretudo o que se apresenta no território da Poesia.

3 POESIA E PERFORMANCE EM SALA DE AULA

É uma voz que fala – não esta língua, que é apenas epifania: energia sem figura, ressonância intermediária, lugar fugaz onde a palavra instável se ancora na estabilidade do corpo. Em torno do poema que se faz, turbilhona uma nebulosa mal extraída do caos. Súbito, um ritmo surge, revestido de trapos de verbo, vertiginoso, vertical, jato de luz. Tudo aí se revela e se forma. Tudo: simultaneamente o que fala, aquilo de que se fala e a quem se fala.

Paul Zumthor- *Introdução à poesia oral.*

Neste capítulo apresentamos o resultado da nossa experiência quanto à recepção dos poemas “Arte de amar”, de Manuel Bandeira (1970); “Ode ao umbigo”, de Jeová Santana (2011) e “Serra da Barriga”, de Jorge de Lima (1929), que teve como pressuposto a abordagem qualitativa e, em particular, o método de pesquisa-ação junto a grupo de alunos do 2º. Ano do Ensino Médio, que se constitui em um tipo de prática, com a qual pretendíamos “investigar as relações sociais e conseguir mudanças em atitudes e comportamento dos indivíduos” (ANDRÉ, 2010, p. 31).

Nesse sentido, assinalamos momentos significativos da intervenção da leitura de poesia em sala de aula, pautados, em diversas etapas, na interação entre obra e leitor. Ao se pensar a educação como um mecanismo importantíssimo por proporcionar a formação de indivíduos críticos e construtores de sua própria história buscamos, a partir desta pesquisa, oferecer um contributo para que o conhecimento construído no espaço escolar seja eficaz para o desenvolvimento do sujeito em relação à realidade, além de torná-lo capaz de fazer as diversas leituras de mundo e nele encontrar seu lugar.

3.1 Metodologia aplicada à leitura de poemas na sala de aula

Para efetivar a sistematização da experiência de leitura, elaboramos uma sequência didática¹³ apoiada no Método Recepcional¹⁴ de Aguiar e Bordini (1998), que aponta caminhos para se pensar as práticas de leitura na sala de aula. Dessa maneira, aplicou-se a experimentação da leitura silenciosa e em voz alta com nossos colaboradores da qual resultou intervenções à medida que o texto lido provocava posicionamentos e questionamentos no decorrer do experimento. Paralelo a isso, fundamentamos os pressupostos teóricos e aspectos educacionais pertinentes ao ensino de literatura no Ensino Médio.

Conforme Aguiar e Bordini (1998, p. 40), “percebe-se, em primeiro lugar, uma nítida preocupação com o modelo de leitura conformado pelas exigências do texto, sem muito espaço para a interferência interpretativa ou recriadora do leitor”. É preciso, para tanto, pensar a interação entre a obra e o leitor. A Educação voltada para a prática da leitura (e em particular a literária) tem outro papel importante: contribuir para a consciência dos conflitos sociais e individuais que gerem a certeza de se estar no centro e não à margem dos acontecimentos. Por isso, faz-se necessário o contato com a obra por meio da efetiva/afetiva leitura literária.

Dessa maneira, detectamos problemas, entraves e demandas na relação texto/aluno no cotidiano escolar. Assim, buscamos alternativas metodológicas que podem contribuir para a formação de leitores comprometidos com uma prática educacional crítica e transformadora. Essa predisposição pode ser mediada pelo uso constante do texto literário entre as práticas de ensino. Dessa forma, reiteramos que esta é uma pesquisa de cunho qualitativo, na qual ocorreu a interação entre o leitor, o

¹³Foi fundamental, para a sistematização desta experiência de leitura, alinhar o Método Recepcional de Aguiar e Bordini à sequência básica proposta por Cosson (2012) composta por quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

¹⁴ O Planejamento de unidades de ensino através do método recepcional deverá prever os esquemas conceituais antes discutidos. Na sala de aula, o primeiro passo, por parte do professor, seria o de efetuar a determinação do horizonte de expectativas da classe, a fim de prever estratégias de ruptura e transformação (AGUIAR; BORDINI, 1998, p. 88).

texto e o mediador. Ela teve como norteamento despertar no aluno induções, críticas e questões acerca dos poemas lidos, com destaque para as passagens que exigiram mais reflexão, além do registro oral e escrito sobre o contato com esse gênero textual e a temática nele embutida.

Para a realização da pesquisa-ação, com um grupo de alunos advindos de duas turmas de 2º. Ano do ensino médio da Escola Estadual Moreira e Silva, foram utilizados alguns espaços tais como sala da aula, pátio, sala de leitura e auditório. Para tanto, foram adaptadas as sequências expandidas de leitura (COSSON, 2009), aplicadas no decorrer de cinco encontros, nos quais ocorreram leitura silenciosa, em voz alta, individual e coletiva, que resultaram em momentos de interação e trocas de saberes:

1. *Determinação do horizonte de expectativa*¹⁵: diagnóstico do contexto social dos alunos para verificar seu perfil de leitor, por meio de um questionário de sondagem aplicado em sala de aula;

2. *Atendimento do horizonte de expectativa*: conversa com os alunos, acerca do que será lido/vivenciado e por que; proposta de discussão sobre a temática do corpo para observar como eles reagem à audição de trechos de diversos estilos musicais; entrega dos diários de leitura, nos quais fariam o registro do que foi vivenciado: opiniões, sugestões, experiências sobre possibilidades de leituras vocalizadas dos poemas; breve apresentação de aspectos biográficos dos escritores selecionados, preferencialmente, os que tivessem ligação com os poemas; efetuar a leitura em voz alta dos poemas, individual e coletivamente, em constante diálogo com o que foi proposto até o momento; discussão e a exploração dos poemas para se compreender como os diversos tons empregados na leitura vocalizada contribuem para as possíveis interpretações.

¹⁵“Esse horizonte de expectativa conterá os valores prezados pelos alunos, em termos de crença, modismos, estilos de vida, preferências quanto ao trabalho e lazer, preconceitos de ordem moral ou social e interesses específicos da área de leitura” (COSSON, 2009, p.88).

3. *Ruptura do horizonte de expectativas.* Aqui há uma ligação com a etapa anterior e tem a finalidade de, a partir das diversas possibilidades de leitura vocalizada e expressão corporal, inquietar, provocar deslocamentos, colocar em crise os hábitos dos alunos, tanto do ponto de vista da experiência com a leitura, como de suas vivências culturais.

Para tanto, são propostas as seguintes atividades: a leitura em voz alta também continuou norteando os procedimentos performáticos na parte concernente ao professor; leitura prévia individual e silenciosa em seguida, em voz alta individual e coletivamente, além da apresentação dos autores; discutir os poemas do ponto de vista da linguagem, o que ela provoca de estranhamento e como ocorre a recepção a partir da vocalização; encaminhar atividade extraclasse: sugestão de performance; realização de duas performances, em grupo, com um dos poemas em diálogo com a música¹⁶ previamente escolhidas pelos alunos.

4. *Ampliação do horizonte de expectativas.* Foi o momento para a tomada de consciência das possíveis alterações e aquisições por intermédio das experiências realizadas. Foram sugeridas, portanto, novas performances dos poemas já trabalhados ou que tematizem o corpo, à escolha dos alunos¹⁷.

5. *Coleta e análise de dados.* Para a coleta dos dados, foram observados questionários, os registros, de maneira livre, as experiências nos diários; das anotações do diário do pesquisador, no qual constaram as reflexões acerca das experiências de leituras dos alunos e a construção do seu efeito estético, a efetiva interação entre o texto e o aluno/leitor/ouvinte.

Para tanto foram realizados os seguintes questionamentos: a partir do horizonte de expectativa dos alunos, de que forma se dá o seu contato inicial com as

¹⁶Acreditamos que adolescentes e jovens tendem a se tornar mais envolvidos quando a leitura literária é feita com o auxílio de outros suportes, tais como teatro, vídeo, dança e música.

¹⁷Ocorrerá a sugestão da pesquisa a ser realizada na biblioteca da escola para evitar as armadilhas da internet e eles aparecerem com textos equivocadamente atribuídos aos poetas em questão.

observações do próprio corpo e diante da leitura do primeiro poema; como ocorre a apropriação da leitura realizada silenciosamente; se há uma maior interação e apreensão dos poemas no momento da leitura vocalizada; de que maneira a leitura performatizada contribui para uma das diversas possibilidades de interpretação que os poemas suscitem; como se dá a apropriação da leitura/audição no diálogo com a música e expressão corporal; quais recursos estéticos presentes neles chamaram a atenção do leitor.

É pertinente destacar que, com estes questionamentos, pretendemos conduzir o nosso olhar para o espaço onde ocorre a concretização da leitura literária com a finalidade de contemplar o objetivo geral da pesquisa. Dessa maneira, o procedimento metodológico constante não se limita apenas a um mecanismo para a coleta de dados, mas como possibilidade de sistematização do processo de investigação, o qual norteou as escolhas para as interpelações visando uma reflexão apurada acerca da relação existente entre o texto e o leitor. Para tanto, a leitura e interpretação dos dados foi fundamentada no conceito de Recepção e Performance, bem como o de Teoria da Recepção e do Efeito.

3.2 Reflexões sobre uma experiência de ensino

Consideramos pertinente, antes de relatar o experimento, fazer uma rápida exposição dos caminhos percorridos para a sua efetivação. Em princípio, o desafio foi experienciar a poesia na sala de aula. Para isso, precisávamos delimitar a forma como tratar esse objeto que circula entre os homens desde tempos remotos. Encontramos, portanto, diante de outro desafio: a seleção dos poemas. Depois de muito refletir decidimos, inicialmente, que trabalharíamos a temática corporal para, depois, escolher os poemas. Evidentemente esta escolha não tem qualquer ligação com a ideia de performance, visto que todo poema requer relacioná-lo com a perspectiva do movimento corporal.

Optamos, então, por três poemas. O primeiro, “A arte de amar”, de Manuel Bandeira, por confrontar o amor do ponto de vista extático, filosófico e carnal; o segundo, “Ode ao umbigo”, de Jeová Santana, porque o erótico apresenta-se e possibilita, a partir da experimentação de vozes e gestos, de jogos de palavras e ritmos provocantes, discutir uma maneira de lidar com questões impeditivas, mas tentadoras, como as concernentes ao amor e ao sexo entre adolescentes. Por fim, o poema “Serra da barriga”, de Jorge de Lima, traz a personificação estabelecida numa relação afetiva com partes do corpo humano, as quais aludem a sentidos maternos de acolhimento, bem como à dança, ao canto e à guerra, elementos que marcaram o modo de vida na história das comunidades quilombolas. Este poema, que transforma/extrai do espaço geográfico o corpo que luta e não quer se entregar, representa/simboliza uma serra pulsante. Ratificamos que embora abrigue o tema da escravidão, a ideia de corpo permeia todo o poema.

Pensamos, também, nessas razões para a recolha: o fato de Manuel Bandeira ser um poeta reconhecido pela tradição literária; enquanto Jorge de Lima, embora seja também considerado um ícone, é comumente lembrado como o poeta de “O acendedor de Lampiões” e “Essa negra Fulô”. Já a inserção do poeta Jeová Santana foi motivada por ser um autor contemporâneo, pois é muito comum os alunos questionarem a razão pela qual costumamos levar até eles, em geral, “autores que já estão mortos”. Além disso, pensamos ser nosso dever estar atentos às produções atuais.

3.2.1 Encontros e desencontros

Estabelecer um contato efetivo com o texto literário é uma maneira de tentar tornar a leitura mais atraente para adolescentes e jovens e, ao fazê-lo, lançar mão da voz, do corpo e da performance como instrumentos contributivos para a apropriação dos elementos estéticos presentes no texto. Com isso, pretendemos despertar o

interesse deles, uma vez que a junção entre o trabalho corporal e a voz na leitura literária poderá provocar um encantamento pela poesia.

Por não estar atuando em sala de aula, precisávamos de um espaço cedido por outro professor para fazer o experimento¹⁸, que seria realizada com uma turma do Ensino Médio, durante o turno do curso normal das aulas e com a participação do/a professor/a da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura. Depois fomos à escola conversar com as diretoras. Após a exposição do motivo pelo qual estávamos ali, elas nos orientaram a procurar as coordenadoras pedagógicas. Apresentamos-lhes os objetivos da pesquisa. Assim, diante do que foi exposto no tocante à proposta da nossa pesquisa, demonstraram bastante interesse e nos colocaram a par da situação em que se encontravam as turmas.

Esclareceram que já estávamos no mês de maio e muitas turmas ainda estavam sem professor. Sugeriram, então, que seria proveitoso se escolhêssemos uma entre as que estavam naquela condição. Diante disso, acordamos que faríamos nossa experiência com o 2º Ano A. Elas me entregaram o horário e o calendário das aulas. Como estavam em semana de prova, marcamos nosso retorno para a seguinte, ocasião em que exporia para a turma sobre o experimento e sondaria sobre os alunos dispostos a participar.

Chegamos à escola na segunda-feira subsequente como havíamos combinado mas, para nossa surpresa, uma das coordenadoras nos comunicou que havia chegado duas professoras para suprirem as carências das turmas, e que considerava inoportuno interromper o curso normal das aulas, uma vez que, até aquele momento, os alunos estavam sem professor. Em virtude dessa questão, decidimos, por sugestão de uma das coordenadoras de ensino, que faríamos a experiência com um grupo de alunos no contraturno, ou seja, no período vespertino.

¹⁸Decidimos, minha orientadora e eu, que faríamos o experimento na Escola Estadual Moreira e Silva, em Maceió, da qual estou afastada devido ao Mestrado em outro Estado.

Procuramos os 2^{os} Anos A e B. A ideia, portanto, seria formarmos um grupo com, no máximo, vinte componentes. Expusemos as razões da nossa presença, o que seria o experimento e os objetivos a serem cumpridos. Informamos, também, que eles não eram obrigados a participar e que poderiam inclusive desistir se não estivessem, por qualquer incômodo, satisfeitos. Vinte e três¹⁹ alunos inscreveram-se e alguns estiveram conosco no ano anterior até o nosso afastamento por ocasião do ingresso no Mestrado. Informamos que precisávamos da autorização dos pais. Para isso, deveriam levar um termo de consentimento²⁰ para que eles assinassem, pois tudo que precisássemos fazer a partir dali teria de ser devidamente documentado. Em comum acordo, marcamos nosso primeiro encontro para a terça-feira da semana seguinte. Acertamos que as atividades aconteceriam às terças-feiras, no período da tarde, pois boa parte deles tem outras atividades e este era o único dia livre comum a todos²¹.

Pedimos aos alunos que fizessem a inscrição marcando o número do celular ao lado do seu nome na lista de matrícula das turmas, cedida pela coordenação. Vinte e três se inscreveram. Dessa maneira, poderíamos nos comunicar caso houvesse necessidade, já que nossos encontros aconteceriam apenas uma vez por semana. Eles tiveram a ideia de colocar o número do *WhatsApp*, porque assim facilitaria nossa comunicação, uma vez que a maioria tem acesso à internet. Embora não estivesse no planejamento como proposta de atividade, aproveitamos este aplicativo para criar um grupo com todos os inscritos. Por esse meio, trocamos informações e compartilhamos poemas. Com o uso do aplicativo, percebemos logo que seria um meio para ficarmos ainda mais próximos.

¹⁹Quinze concluíram. Essa evasão se deu principalmente porque a professora da turma chegou na escola para ministrar as aulas no mesmo período da nossa experiência, e, embora estivéssemos realizando-a no contraturno, ela decidiu fazer a reposição das aulas no mesmo dia e horário.

²⁰Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

²¹Inclusive o dia possível para conciliar as nossas atividades nos dois estados: Alagoas e Paraíba.

Assim, nos apropriarmos desta tecnologia como incentivo ao nosso trabalho com o texto literário/poesia em sala de aula, uma vez que ela faz parte do universo de todos eles. Estávamos certos, pois no decorrer dos nossos encontros compartilhamos poemas, modificamos dias dos encontros de acordo com nossas necessidades, além de captar comentários de alguns sobre como se sentiram nos encontros, trocas de afetividades, cumprimentos etc.

3.3 Caminhos para a experiência

Ratificamos que, para o êxito da intervenção, utilizamos uma metodologia com base no Método Receptional, de Aguiar e Bordini (1998) e no Letramento Literário de Cosson (2009) por se pretender atingir os objetivos constantes do planejamento para cada aula. Nossos encontros foram desenvolvidos com o intuito de coletar dados para o desdobramento desta pesquisa.

Dos vinte e três alunos, dezesseis compareceram. Iniciamos as atividades no dia trinta e um de maio, uma terça-feira como fora combinado. Em princípio, calculamos que levaríamos doze horas para dar conta delas. Distribuímos os quatro encontros, com três horas de duração e um intervalo de vinte minutos, das 13h30min. às 16h30min. Contudo, precisamos de mais um encontro. Os participantes ficaram na escola em tempo integral naqueles dias, tudo em comum acordo com a direção, a coordenação e os pais. Como o trabalho com a poesia é também uma atividade lúdica, acreditamos na viabilidade das tarefas distribuídas no período.

No primeiro momento fizemos a leitura do Termo de Consentimento e nos certificamos se havia alguma dúvida. Depois de tudo esclarecido, apresentamos um questionário com a finalidade de investigar os horizontes de expectativa dos alunos. Além desse suporte para registro, lançamos mão de outros²² para contribuir na coleta

²²Termo de esclarecimento, questionários, diário de leitura, consultar anexos e apêndices.

de dados, tais como: gravações em áudio e vídeo dos debates e dos momentos em que faziam a leitura dos poemas em voz alta, individual ou coletivamente.

Para os registros escritos, criamos um diário de leitura, o qual continha os três poemas e a fotografia dos poetas. Alguns desses registros foram propostos como atividade para casa com o objetivo de analisar se, com mais tempo, refletiriam melhor sobre as questões suscitadas. Não deu muito certo. A maioria alegou que sentia dificuldades e não o fez. Por essa razão, sugerimos, durante a intervenção por meio de sugestão de algumas questões que os motivassem a organizar suas ideias, que as esmiuçaremos no decorrer deste relato.

3.4 Descoberta do horizonte de expectativa

Durante o preenchimento do questionário, surgiram algumas dúvidas que foram, de pronto, dirimidas. Voltamos a falar sobre a pesquisa enfatizando que eles não eram obrigados, sob nenhum pretexto, a segui-la; que todos os dados coletados seriam usados exclusivamente com essa finalidade e que, em hipótese alguma, eles seriam expostos. Isso aconteceu devido a uma aluna ter se recusado a ser filmada, mas em seguida concordou. Nesse sentido, as coisas transcorreram dentro da normalidade.

O questionário de sondagem contém dez perguntas referentes ao universo no qual vivem os alunos; como, com quem, se participam de atividades na comunidade, suas preferências em relação à leitura, seus hábitos; quais são suas vivências com o texto literário na esfera escolar, o que costumam ler, se leem poesia, se têm alguma experiência com a leitura vocalizada e em performance, se já participaram de algum evento que envolvia a poesia, bem como o seu conhecimento sobre os poetas em questão. Para que as respostas sejam apresentadas de forma satisfatória, que se adequem bem à pesquisa, empregaremos um código para aludir ao(a) aluno(a), qual seja, as iniciais do nome completo, e assim compreendermos a diferença entre eles.

Todos os textos referentes às falas deles serão transcritos em itálico com a finalidade de evitar confusão para o leitor.

Não quisemos adentrar às questões sociais sob as quais os alunos vivem por entendermos que, sendo de escola pública, pertencem, predominante, à classe social economicamente menos privilegiada por advirem, em sua maioria, de regiões periféricas da cidade. No que diz respeito ao gênero e à faixa etária, o grupo é constituído por dezesseis alunos/as: cinco do sexo masculino e onze do sexo feminino; idade entre quinze e dezesseis anos: seis, com quinze, e dez, com dezesseis.

Nesse sentido, ser um público mais amadurecido tornou-se um fator significativo, pois a escolha dos poemas com a temática corporal despertava uma expectativa em relação à recepção, uma vez que eles são marcados por uma leve presença de erotismo, tema sempre delicado, mas instigante quando se trata de discuti-lo com adolescentes.

Para que compreendamos melhor como pensam os alunos e como foi, até o momento, suas experiências de leitura e seu processo de formação, verificaremos como foram apresentadas algumas respostas obtidas a partir do questionário de sondagem. Como foi mencionado, a primeira pergunta, com desdobramento em dois pontos, A e B, referia-se a questões pessoais e sociais. Inicialmente, entendemos que essas informações seriam significativas porque são dados que poderiam nos ajudar a compreender como o modelo de família e comunidade ao qual pertencem poderiam interferir nos hábitos de leitura. No entanto, somente a partir da segunda, entramos em suas relações com a leitura, no tópico “Mundo da leitura”:

“Você gosta de ler? Justifique.”

Esta questão nos serviu de base para compreendermos alguns pontos no tocante à escolarização da leitura literária, agora pelo viés de Cosson (2014, p.20), o qual afirma que “Para muitos professores e estudiosos da área de Letras, a literatura só se mantém na escola por força da tradição e da inércia curricular, uma vez que a

educação literária é um produto do século XIX que já não tem espaço no século XXI”. Essa perspectiva, segundo ele, pode estar atrelada a muitos fatores, alguns próprios da modernidade a exemplo da “onipresença das imagens”, que se configuram argumentos para uma recusa de um lugar para a literatura na escola da atualidade.

Dessa maneira, com um olhar mais apurado no decorrer do estudo, podemos atentar para um problema que a experiência com a sala de aula nos mostra recorrentemente: a ausência de incentivo à leitura pela escola, como poderemos perceber ao analisar os dados constantes da pergunta 4, em particular, salvo raras exceções, no percurso dessa amostragem. De modo geral, o incentivo quando ocorre não leva em conta a literatura com suas articulações como possibilidade de provocar deslocamento, e do desafio de pensar o texto, como fruição, quando se observa a lição de Barthes (2013, p. 20), segundo a qual é

aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise em relação com a linguagem.

O grupo participante era composto por dezesseis componentes, esse número viabilizou a apresentação das respostas de todos os alunos. Mais adiante filtraremos as questões para que possamos nos deter aos fatos mais relevantes. É importante salientar que as transcrições foram feitas *ipsis litteris* e que a utilização dos quadros foi pensada a fim de ilustrar os dados de maneira mais evidente:

Quadro 1 — Questão 2

Gostam de ler	12
Não gostam de ler	03
Um pouco	01

Fonte: Dados da pesquisa

Observamos que dos dezesseis alunos, a maioria declarou que gosta de ler. Para isso deu as mais diversas justificativas. Entre os doze, seis afirmaram que ler significa um apoio para melhorar a escrita, a leitura e os conhecimentos. No entanto, sabemos que o processo de leitura vai além. Quando se refere à função da literatura, Candido (2004) nos mostra que ela tem três faces, sendo “uma forma de conhecimento” apenas uma delas. O crítico acrescenta que, em geral, pensamos que a literatura atua sobre nós devido a isso, mas, ao contrário, o efeito das produções literárias é consequência da atuação simultânea de três aspectos, a saber:

(1) ela é construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, ou seja, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente (CANDIDO, 2004, p. 176 - 177).

Possivelmente, a fala dos alunos deve-se à mera reprodução de um discurso muito conhecido na escola, como apontaremos em seguida. Entretanto, na prática, não existem ações persistentes voltadas para atender a essa perspectiva. Ao contrário, o que se vê comumente é uma indisposição nesse sentido²³. No entanto, os relatos abaixo apontam para a possibilidade de revertê-la:

MCS: *Sim, porque quando lemos adquirimos conhecimento.*

MSL: *Sim porque fica conhecendo algo mais de diferente.*

LSJ: *Sim, ajuda a melhorar o meu desenvolvimento com a interpretação textual pois tenho muita dificuldade.*

AV: *Sim, procuro ler sempre para ocupar a mente e obter conhecimentos.*

ABS: *gosto um pouco, porque é bom para nosso conhecimento.*

²³ Estas informações encontram respaldo nas nossas observações permanentes no espaço escolar onde circulamos cotidianamente, além de certa recusa, em uma parcela considerável de professores, em discutir essas questões nas reuniões pedagógicas, as quais, de um modo geral, são muito “técnicas”. Nelas, quando a leitura literária entra em cena é de forma rarefeita, rasa e insipiente.

BBS: *Sim, o importante da leitura é pra saber escrever, falar e aprender mais.*

Possivelmente esses depoimentos sinalizam para a ausência de projetos mais eficazes que promovam o efetivo trabalho de incentivo à leitura. Outro dado que reforça esse fato aparece nos relatos dos alunos que se declaram não leitores, que a leitura seja eventual, ou simplesmente que nada responderam. Esta última resposta alinha-se com as demais perguntas no questionário do aluno *EPE*, as quais também não foram respondidas:

DSN: *Não. Não sei justificar ao certo de não ter essa vontade, mas sei que não tenho o costume de ler.*

DN: *Não tenho o âmbito.*

ESS: *Depende de que for eu mesmo gosto de ler revista sobre esporte, carros.*

EPE: *Não respondeu.*

Notamos que o aluno *ESS* afirmou que lê apenas o que gosta, mas esse gostar está estritamente ligado à sua área de interesse: “revista sobre esporte e carros”, ou seja, não há presença do literário no seu universo de leitura. De modo semelhante, o depoimento da aluna *ACC* (abaixo) demonstra claramente que o seu gosto pela leitura se dá por incentivo de textos religiosos, aliás, muito comuns entre o grupo de alunos que pertencem a comunidades evangélicas. Além desses, ela afirma gostar “*dos que falam de romance*”, mas não os especifica, o que significa que a leitura literária não é habitual, uma vez que não apresenta nenhum exemplo, a não ser a sinalização para os gêneros narrativos que trazem a temática do amor:

ACC: Sim, gosto de ler livros que o ator ou a autora são evangélicos mais também gosto dos que falam de romance.

Na contramão do relato acima, o que se segue nos parece um tanto controverso, uma vez que nos encontramos diante de um fato curioso, pois a literatura não é somente feita como possibilidade de fuga, como deixa entrever a aluna LKC, mas deve ir além para que seja, de fato, formadora e transformadora:

LKC: Sim, para mim ler é como um refúgio, é viajar para um universo paralelo. Com isso fujo de problemas, tantos sociais quanto pessoais. Além de me ajudar a escrever (que é algo que gosto muito).

Entretanto, mesmo que queiramos ser pragmáticos em relação à teoria, de certo modo, para todos nós, há um momento em que ler pode ser mesmo uma espécie de fuga: “*Ler é como um refúgio*”; “*Com isso fujo de problemas, tantos sociais quanto pessoais*” são concepções vinda de uma adolescente que não tem formulação teórica alguma, mas que vai em direção, por exemplo, a Adorno (2003, p.66) para quem

O teor [Gehalt] de um poema não é a mera expressão de emoções e experiências individuais. Pelo contrário, estas só se tornam artísticas quando, justamente em virtude da especificação que adquirem ao ganhar forma estética, conquistam sua participação universal. (...) Essa universalidade de teor lírico, contudo, é essencialmente social. Só entende o que o poema diz quem escuta, em sua solidão, a voz da humanidade.

Nessa perspectiva, cabe ainda reforçar que, segundo Candido (2004, p. 180), “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. Por isso, ela precisa ser tratada como possibilidade de ruptura da ordem estabelecida em cada um de nós.

Quando interrogados:

“Você gosta de ler obras literárias? Em caso afirmativo, identifique o(s) tipo(s) de obras literárias com os quais você tem contato”. Eles poderiam responder mais de um gênero literário. O resultado foi o seguinte:

Quadro 2 — Questão 3

Romance	09
Poema	07
História em quadrinho	06
Conto	03
Novela	01
Crônica	01
Cordel	nenhum
Teatro	Nenhum
Outros	Nenhum

Fonte: Dados da pesquisa

Como podemos observar, a preferência de leitura, predominante, o romance e, em seguida, a poesia. O primeiro gênero pode estar diretamente ligado à literatura dita de entretenimento ou de massa, talvez por esta se encontrar na ordem do dia, por ser muito divulgada, alinhada a outras linguagens como o cinema; o segundo, possivelmente ocasionado pela proposta apresentada para a nossa experiência, pois, de modo geral, os alunos têm uma tendência a se colocar ao lado do professor no tocante às atividades indicadas. Essa ressalva parte, certamente, das observações em nossas práticas no dia a dia escolar.

No tocante ao gênero Teatro, talvez a ausência deva-se ao fato de ser evitado como proposta de leitura visto que, por alguma razão, quando se investiga as

práticas de leitura, ele não está entre as preferências dos professores. Esta afirmação está amparada na observação das conversas entre professores e nas discussões nos encontros pedagógicos ao longo de uma experiência de quinze anos no magistério. Outra lacuna merecedora de registro é a da poesia popular, gênero peculiar à Literatura de Cordel no Brasil. Ela quando aparece é comumente usada como pretexto para se fazer propaganda, principalmente de campanhas governamentais, com o intuito de atrair o público pelo viés do “exótico”. Dado que merece uma investigação mais aprofundada.

Outro ponto que nos chamou atenção foi o número menor de leitores para o gênero História em Quadrinho, em relação ao gênero romance: seis alunos responderam que costumam lê-lo. Historicamente o HQ é um gênero bastante popular, muito lido não somente entre as crianças e adolescentes, mas também pelos adultos. Ressaltem-se, também, as adaptações de clássicos da literatura²⁴ como intuito de atrair leitores. Há inúmeros exemplos que foram para o cinema. É, até hoje, uma prática recorrente na indústria cinematográfica mediante a produção de séries. O que causa espanto, nesse particular, é o fato de ir em contramão ao gênero romance que, como já dissemos, é um dos fenômenos de leitura entre os jovens muito provavelmente por ter sido amplamente disseminado por outras linguagens.

Diante do questionamento:

“No ensino fundamental, você teve algumas aulas que envolveram a leitura?

Justifique.”

²⁴ Em uma ocasião, numa aula de português, na biblioteca da escola, pedi a cada aluno para escolher um livro, por qualquer critério que chamasse a atenção deles (capa, título, autor etc), para que o levassem para casa e tentassem lê-lo. Um deles escolheu *Otelo*, adaptado para HQ. Quando perguntei a razão da escolha, ele prontamente disse que era porque tinha preguiça de ler. Contudo, não apenas leu. Quando lhe perguntei se gostaria de falar sobre o livro, fez-nos um relato envolvente sobre a peça shakespeariana.

Quadro 3 — Questão 4

Sim	06
Não	10

Fonte: Dados da pesquisa

Alguns responderam “não” sem acrescentar nenhuma informação; um lamentou não ter vivenciado a experiência com a leitura; outro acusa o professor de não ter estimulado essa prática. Um dado significativo por apontar para uma possível expectativa de alguns alunos para a escola no tocante ao exercício da leitura. Isso mostra que precisamos estar permanentemente atentos ao que o aluno pensa e deseja para, de acordo com essa demanda, elaborarmos atividades que atendam às suas necessidades. Entre os que responderam “sim”, as justificativas foram as mais diversas como podemos observar nos depoimentos abaixo:

ABS – Não. Porque o professor não estimulava a leitura

LSJ – Sim. Fazíamos sempre a leitura do livro, mas não tão elaborado.

LNQ – Sim, porém em pouca – média quantidade e não todos os tipos.

MSL – Sim. Tipo foi boa porque quando a professora falava ela falava de uma maneira que a pessoa entendia. Eu ficava por dentro das coisas.

LKS – Não, infelizmente!

PGR – Sim, antes eu não conhecia folheto de cordel, meu primeiro contato foi no 6º ano.

AV – Sim, no 1º ano, inclusive com a professora Denilma.

JC – Sim, a professora pedia que os alunos levassem seus livros prediletos para a escola, e falávamos um pouco sobre o livro. Eram as melhores.

Essa recolha esclarece aspectos relevantes para nosso diagnóstico, uma vez que as afirmativas nos direcionam para um resultado positivo provocado pela atividade com a leitura. Afinal, é possível capturar o tom de satisfação pela oportunidade do contato com ela, mesmo que tenha sido eventual. Possivelmente essa não foi uma prática recorrente, porque não há indícios disso no histórico escolar dos alunos. Supomos que se assim fosse, provavelmente teriam feito uma narrativa mais detalhada de suas experiências, pois entendemos que o contato efetivo com o texto literário deixa marcas que, geralmente, gostamos de compartilhar, como poderemos constatar mais adiante, no relato dos nossos debates realizados durante a experiência com os poemas.

Podemos observar na declaração dos alunos *LSJ* e *LNQ* certa insatisfação em relação ao que vivenciaram, pois não pareceu suficiente, visto que faziam sempre “*a leitura do livro*”, mas não faziam de maneira “*tão elaborada*”; enquanto para *LNQ* a sua insatisfação fundamenta-se na “*pouca – média quantidade*”, além de não contemplar “*todos os tipos*”.

No que se refere ao uso da biblioteca pelo aluno, perguntamos:

“Você costuma ir à biblioteca da escola ou à biblioteca pública?”

Quadro 4 — Questão 5

Sim	02
Não	10
Às vezes	04

Fonte: Dados da pesquisa

O objetivo dessa pergunta é, sobretudo, investigar se há exploração dos espaços da escola que contribuam para estimular o exercício da leitura. Embora a escola na qual fizemos o experimento tenha muitos lugares que favoreçam essa atividade além da sala de aula, tais como sala de leitura, pátios coberto e descoberto.

Este último muito arborizado e com mesas de concreto, onde comumente os alunos encontram-se para jogar, conversar, estudar; optamos por nos ater apenas à biblioteca, inclusive por sua organização, asseio e acervo adequarem-se bem a esse propósito. Enfim, obtivemos as seguintes respostas:

ACC – Não, costumava a ir para a biblioteca da escola que estudava antes mais agora prefiro ler em casa.

ABS – Sim, para estudar.

LKS – Sim, quase sempre na hora do intervalo estou na biblioteca.

LNQ – As vezes, geralmente procuro poesias.

GMB – As vezes vou para a biblioteca da minha escola.

BSS – Não, prefiro ler em casa

JC – As vezes.

Notamos que a biblioteca continua sendo um espaço pouco usual como contributo para compor estratégias de leitura na escola. Um tema amplo que não pretendemos, nesse tópico, adentrar aos motivos possíveis para essa recusa. Apenas chamar atenção para um deles, qual seja, ao que parece, a luta desigual que implica, ao lado de todo aparato didático que chega à escola, o excesso da carga de trabalho para o ensino básico, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, o que muitas vezes impede o professor de pensar meios de tornar a sua prática mais eficiente/atraente.

Dessa maneira, surge a necessidade de medidas que procurem minimizar essas deficiências. Contudo, não se tem aqui a pretensão de apontar soluções para questões tão complexas, mas se colocar disponível para compor o corpo de militantes dessa luta que precisa ser de todos os que fazem a escola. Logo, é preciso estar

atento a sua movimentação, visto que não adianta apenas o envio de livros literários pelo governo. É preciso acompanhar o destino das caixas, descobrir o que há nelas e usar adequadamente seu conteúdo.

Para observarmos a proximidade do aluno com o texto poético, perguntamos:
Você gosta de ler poesia?

Quadro 5 — Questão 6

SIM	11
NÃO	04
NÃO ESPONDEU	01

Fonte: Dados da pesquisa

No que se refere às respostas apresentadas para a pergunta 7:

Qual a sua experiência com poemas? Já leu alguns? Lembra-se de alguns? Ratificamos que a preferência pela poesia, como vimos na pergunta 3, possivelmente, está pautada na proposta da experiência que pretendíamos fazer com eles, pois quando perguntamos sobre suas vivências com poemas as repostas são muito insipientes, como podemos notar nas declarações abaixo:

ABS – Já [li]. Não [lembro].

DN – Não tenho experiências.

LSJ – Já li algumas e gostei muito, mas no momento não[lembro].

MSL – Eu não tenho experiência com poesia. Não lembro.

PGR – Já, porém não me recordo.

GMB – Apenas leio alguns.

Uma aluna diz lembrar-se de uma experiência com a poesia e nos apresenta uma quadrinha popular, embora fora da estrutura do gênero, muito recorrente no universo da infância: *“Por trás da janela do meu quarto corre água sem chover corre água dos meus olhos quando penso em você”* (ACC). Entretanto, isso revela a falta de oportunidade no contato efetivo com o texto literário, ainda que ela afirme que *costumava a ir para a biblioteca da escola que estudava antes mais agora prefiro ler em casa; e que gosta de ler livros que o ator ou a autora são evangélicos mais também gosto dos que falam de romance* (ACC).

Além dela, três alunos apontam para um breve contato com a poesia, como podemos notar em:

AV – Minha experiência foi muito vaga, mas eu gosto muito de Vinicius de Moraes.

JC – Eu nunca entendia o que os poetas queriam dizer, mesmo sem entender eu adorava, a poesia me trazia uma paz. Hoje eu entendo e adoro

LKS – Não tenho muito contato com poesias, mas uma vez li uma que se chama “Atrasada”, não lembro exatamente de quem é, mas lembro que achei lindo.

O depoimento de *JC* demonstra um conflito entre entender e gostar: *nunca entendia o que os poetas queriam dizer, mesmo sem entender eu adorava, (...) Hoje eu entendo e adoro*. Essa postura nos remete, inevitavelmente, aos fatores da recusa e da sedução, aos quais já nos referimos, que permeiam o entender e o sentir. Há poemas que não entendemos, mas mesmo assim gostamos. Somos, de alguma maneira, tocados por ele ou por algum verso. Talvez porque ele, de uma forma ou de outra, fala sobre algo presente nós.

Nesse caso, de acordo com Bosi (2013, p.10), o poeta lança mão de uma massa amorfa, presente nas ruas, e a transforma. O “que era apenas uma sombra errante vira gente”. E, finalmente, “o que era espaço opaco transparece varado pela luz da percepção amorosa ou perplexa, mas sempre atenta. Aquele vulto que parecia vazio de sentido começa a ter voz, a ter mais de uma voz, vozes. Irrompe o fenômeno da ex-pressão. Quem tem ouvidos, ouça!” Esse sentimento nos remete ao emblemático “Sentir? Sinta quem lê”, de Fernando Pessoa. Talvez a aluna *JC*, pelo fato de ser ainda uma jovem leitora busque, na poesia, certa tranquilidade: *mesmo sem entender me trazia uma paz*.

Já o de *AV*, *Minha experiência foi muito vaga*, diz respeito à experiência poética que não é, ainda, muito expressiva. Sua fala nos remete, mais uma vez, ao pensamento de Larossa (2002 p. 21) quando observa o par experiência/sentido. Para ele, o primeiro é “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. A da aluna *AV* foi “vaga”, mesmo assim gosta *muito de Vinícius de Moraes*. Isso é pouco?

É possível, portanto, atinar para a forma como eles apresentam suas experiências com a poesia. Ela corrobora a nossa observação acerca da preferência pela leitura desse gênero, como apontamos na discussão sobre este tópico.

Quando interrogados: “Você gosta de leitura em voz alta? Por quê?”

Obtivemos os seguintes números

Quadro 7 — Questão 8

SIM	12
NÃO	04

Fonte: Dados da pesquisa

Essa pergunta foi bastante significativa, pois, por meio dela, pudemos em outro momento abrir uma discussão para aprofundar um dos pontos marcantes para o

nosso experimento, uma vez que a voz foi um dos recursos que utilizamos para o desempenho dos alunos na leitura dos poemas. Consideramos pertinente investigar como eles se veem nesse lugar. Dessa maneira, as respostas negativas suscitaram um debate profícuo porque, a partir dele, pudemos cuidar um pouco mais na maneira de propor a entrada da voz. Entre os que responderam “não”, obtivemos as seguintes justificativas:

GMB – Não. Prefiro uma leitura silenciosa e individual pois me proporciona mais concentração no que estou lendo.

ABS – Não. Porque é melhor eu lendo do que ouvindo.

MCS – Não. Porque quando estou lendo eu consigo entender melhor o que estou lendo.

EPE – (Não respondeu).

Chamamos atenção para a afirmativa de *GMB* pois, no momento em que aventamos a possibilidade de alguém fazer a leitura em voz alta, foi uma das primeiras a se interessar. Alguns alunos, no tocante à pronúncia de algumas palavras, produziram o deslocamento de algumas sílabas tônicas, fator que, às vezes, interfere na compreensão do texto por parte do ouvinte.²⁵ Este é um dado recorrente no decorrer da leitura em voz alta. Os demais alunos responderam “sim”, o que não deixa de ser surpreendente, quando comparamos ao que responderam às questões anteriores. As respostas afirmativas apresentam-se das seguintes formas:

²⁵ Essa vocalização individual não é uma proposta fechada. Esclarecemos que eles fariam essa leitura apenas se quisessem, uma vez que não era nosso propósito constrangê-los com tal prática. Por essa razão, mostramos que diante da estrutura do poema, da forma como estão dispostos os versos e do não conhecimento do significado de algumas palavras, a primeira leitura, em voz alta, pode mostrar-se carregada de dificuldades no tocante à compreensão do texto.

ACC – Sim. Porque se você não souber alguma palavra a pessoa que está lendo em voz alta fala.

BSS – Sim. Porque o que você errar você concerta;

Ou porque aprendem mais:

DSN – Sim. Porque ao ouvir uma leitura em voz alta faz com que o ouvinte preste mais atenção.

ESS – Sim. eu acho que se ouvindo aprende mais.

LSJ – Sim. Por que eu consigo entender melhor.

LKS – Sim. É uma forma um pouco mais prática de se entender o que está citado.

MSL – Sim. Porque eu fico por dentro das coisas que está acontecendo.

Ou porque a leitura em voz alta é mais envolvente:

DN – Sim. Envolve mais a todos.

AV- Sim. Quando o texto é interessante e a leitura agradável.

Ou porque é útil para sua interpretação. Notamos que o desempenho do leitor mediante a leitura em voz alta é um fator que interfere tanto na assimilação do texto pelo ouvinte, quanto no que ela provoca de encantamento, haja vista o “interessante” presente na fala de LNQ:

LNQ – Sim, pois é interessante ver o modo que cada pessoa interpreta e muda ou não o andamento da poesia.

PGR – Sim. Porque é bom ouvir a interpretação por pessoas que já têm experiência com a literatura.

JC – Sim. Facilita a compreender melhor a leitura.

Aqui entramos em consonância com Zumthor (2010, p.236) quando se refere à essência da “performance ‘livre’”, que não é diferente das outras, pela possibilidade de recriar um texto ao recitá-lo, e de provocar sentimentos diversos em quem ouve. Nessa ocasião, aquele que executa a leitura oral termina por contar mais que o compositor, “não que o ofusque completamente; mas manifesto na performance, contribui mais para determinar as reações auditivas, corporais, afetivas do auditório, a natureza e a intensidade de seu prazer”. Assim, as respostas são animadoras, pois revelam que estamos no caminho possível e nos motivam a seguir com o que nos propomos, mesmo com a recusa de alguns, fator que nos leva a ficarmos mais cautelosos.

Vejamos os dados referentes à pergunta 9:

“Já participou de algum sarau poético em diálogo com a música e a expressão corporal?”

Quadro 8 — Questão 9

SIM	02
NÃO	14

Fonte: Dados da pesquisa

Este resultado é bastante pertinente, pois aponta para a ausência de iniciativas na escola voltadas para o trabalho com a poesia. Apenas a aluna *LNQ* afirmou positivamente exemplificando sua experiência. No entanto, essa não ocorreu

no espaço escolar. Tratava-se, segundo ela, de um projeto de sarau organizado por alunos da UFAL, numa praça pública, em Maceió:

LNQ – Sim. É muito interessante pela quantidade de poesia diversificada e expressa de acordo com a personalidade de quem está se apresentando.

Durante nossas discussões sobre leitura em voz alta, ela relata ter ficado marcada pelo formato do evento, pois nele as pessoas realizavam performances com as poesias as quais abordavam variadas temáticas; bem como o que vivenciou no projeto denominado Papel no Varal²⁶, que aconteceu no interior do Centro de Estudos e Pesquisa Aplicada - CEPA, ao qual a escola pertence.

A pergunta 10 é sobre os poetas que fazem parte da pesquisa:

“Você conhece os poetas Manuel Bandeira, Jorge de Lima e Jeová Santana?

Sim () Não (). Se responder SIM, comente como conheceu o trabalho artístico deles.”

Quadro 9 — Questão 10

NÃO	09
SIM	04
NÃO RESPONDEU	01

Fonte: Dados da pesquisa

Com esta questão, encerramos nossa sondagem inicial que vem ratificar todas as nossas constatações até aqui: um profundo desconhecimento de poesia devido à ausência de estratégias metodológicas que fomentem o efetivo exercício da

²⁶O Papel no Varal é um sarau poético, no qual 100 poemas são pendurados em um varal de sisal para serem lidos – de preferência no palco – pelo público presente. O evento existe desde abril de 2009. Todos podem ler qualquer poema do varal, desde que não seja o próprio autor. Não é indicada a leitura de poema que não esteja pendurado no varal. O sarau é composto por dois blocos de leitura de poemas, intercalados pela participação de músicos convidados, que fazem também a abertura e o encerramento do evento. Disponível em <http://www.lumeeiro.org/eventos/papelnovaral>, extraído em 22 de novembro de 2016, às 17h47.

leitura. As respostas, quando positivas, de um modo geral, são evasivas, como podemos observar:

ABS - Sim. Através da aula de português.

LKS - Sim. Já ouvi falar muito sobre eles, mas se li algum poema de algum deles, realmente não lembro.

LNQ - Sim. Por indicação e poesias compartilhadas.

MSL - Sim. Eu conheci porque passou na televisão e eu gostei do poema.

GMB - Sim. conheço apenas Manuel Bandeira e conheci seu trabalho através da internet.

Dessa maneira, as resposta da aluna *LNQ*, particularmente a dessa questão, confirma que há caminhos possíveis, a partir do enfrentamento do texto, que levam a um encantamento, pois é a única que se refere aos autores citados pela via da indicação e do compartilhamento, haja vista o que experimentara nas ocasiões em que participou em eventos que envolvem a poesia, tais como um sarau em praça pública e o Papel no Varal, já citados, que serão enfatizados durante o relato dos nossos debates.

3.5 Atendendo ao horizonte de expectativa

Nosso primeiro encontro foi preparado visando-se três horas e vinte minutos. Mesmo assim não foi possível o aprofundamento das ideias dos poemas como gostaríamos porque o ritmo dos alunos nos direcionou para o encurtamento do tempo em cada atividade nessa etapa. A partir das informações obtidas no questionário de sondagem em relação ao gostar de ler, particularmente, poesia, tomamos a decisão de, levar outros poemas antes de entrar efetivamente naqueles destinados à pesquisa.

Essa escolha deveu-se ao atendimento à expectativa do gênero, por eles afirmarem que gostam de poesia. Para motivá-los a envolverem-se com a nossa proposta, a escolha dos poemas foi determinada pela linguagem acessível, por dialogarem entre si, e por pertencerem a dois dos autores selecionados, a fim de aproximá-los um pouco dos alunos: “Porquinho da Índia”²⁷, de Bandeira”; “Porquinho da Índia (II)”²⁸, de Santana; e “Diadorim”, de Ernesto²⁹.

Em relação ao último autor, contribui o fato de ainda ser estudante e ter-se apropriado de um episódio do seu cotidiano para transformá-lo em arte. Além dos poemas, levamos um vídeo produzido por ele, no qual depõe sobre a experiência com seu porquinho da Índia, Diadorim, e do modo como ficou tocado com sua morte, o que culminou na criação da música homônima cuja letra, no vídeo, é acompanhada com a devida legenda e imagens do animal³⁰. Em “Procura da poesia”, Drummond aconselha que não se faça “versos sobre acontecimentos”. No entanto, resolvemos não acatar essa a “provocação” do poeta. Consideramos pertinentes os episódios relatados, pois estão próximos das experiências domésticas dos alunos, tornando-se, assim, um fator motivacional que os colocam como receptores, ao invés de recusarem esse tipo de abordagem, atitude tão recorrente quando se trata do discurso oriundo da poesia.

²⁷“**Porquinho-da-Índia**” - Quando eu tinha seis anos/ Ganhei um porquinho-da-Índia./ Que dor de coração me dava/ Porque o bichinho só queria estar debaixo do fogão!/ Levava ele pra sala/ Pra os lugares mais bonitos mais limpinhos/ Ele não gostava:/ Queria era estar debaixo do fogão./ Não fazia caso nenhum das minhas ternurinhas./ - O meu porquinho-da-Índia foi minha primeira namorada.

²⁸“**Porquinho-da-Índia (II)**” -Teria sido mais feliz/ o poeta Manuel Bandeira/ com suas ternurinhas/ (embora refutadas)/ por seu porquinho-namorada./ Pois conheço quem/ ao chegar da escola/ encontrou seu afeto esquarterado sobre a mesa/ (e ainda o comeu, enganado...)/ Escurezas. Os caminhos do amor. (texto inédito, fornecido pelo do autor).

²⁹ Davi Ernesto é um ex-aluno e tinha na ocasião entre 16 e 17 anos, idade da média dos alunos colaboradores: *Diadorim* - “Ainda me lembro de você correndo no quintal/ E todas as peripécias que nos aprontava/ Seus assovios foram feitos pra encantar/ Saiba que aqui sempre será a sua casa/ Há um esconderijo em algum lugar/ Que ninguém percebeu/ E eu prefiro acreditar/ Que você se escondeu/ A luz do dia não se compara à sua, Dia/ A luz do dia não se compara à sua, Dia/ Dia... mante!/ É o que você era pra gente/ Diamante. (texto inédito fornecido pelo autor).

³⁰ Ernesto relata no vídeo que seu porquinho-da-Índia, “Diadorim”, foi capturada por um cachorro incorrendo em sua morte. Ela vivia embaixo da geladeira, mas ocasionalmente sumia no quintal e somente aparecia no fim do dia.

Eles se posicionaram espontaneamente sobre o tema. Alguns trouxeram relatos pessoais de experiências semelhantes, a exemplo de um aluno que nos falou sobre um caso com o seu animal de estimação, um gatinho, que fora encontrado morto. Ele suspeita ter sido seu padrasto o responsável. O tempo, às vezes, torna-se um impedimento para um satisfatório desenvolvimento das atividades, pois ficamos, em alguns momentos, com uma sensação de que se o estendêssemos, teríamos uma interação ainda mais significativa.

Nessa perspectiva, para pensar o aprofundamento crítico sobre a presença do texto literário em sala de aula, recorreremos mais uma vez a um dos conceitos-chave de Jauss: o “horizonte de expectativas” existente em cada leitor. Essa categoria ainda tem lugar, principalmente quando se pensa nas condições sociais dos alunos das escolas públicas brasileiras, além de orientar o equilíbrio na relação diagnóstico e prescrição em nossas práticas pedagógicas. Segundo Jauss (1994), no momento de uma experiência real, o novo que passamos a conhecer transforma-se em experiência.

O saber prévio baseia-se pois, em experiências anteriores e, também contribui significativamente para a compreensão das obras, constituindo-se em uma das causas prováveis dos alunos terem ficado tão à vontade para participar. Mesmo que o tempo estimado para essa prática não tenha sido suficiente, como foi relatado, houve uma participação expressiva quando questionados sobre o que provavelmente acontecera ao eu-lírico para se expressar daquela forma em relação a um porquinho da Índia.

É oportuno destacar que elaboramos alguns questionamentos, com a pretensão de dirigir o olhar para o modo como ocorre a concretização da leitura literária. Essa predisposição teve como finalidade solidificar o objetivo geral da pesquisa, a saber: investigar a recepção da leitura vocalizada junto a alunos do 2º ano do ensino médio, em uma escola do município de Maceió, a partir da experimentação dos poemas “Arte de amar”, “Ode ao umbigo” e “Serra da Barriga”.

Dessa maneira, o procedimento metodológico constante não se limita apenas a um mecanismo para a coleta de dados, mas como possibilidade de sistematização do processo de investigação que norteia as escolhas para as interpelações com vistas a uma reflexão apurada acerca da relação existente entre o texto e o leitor.

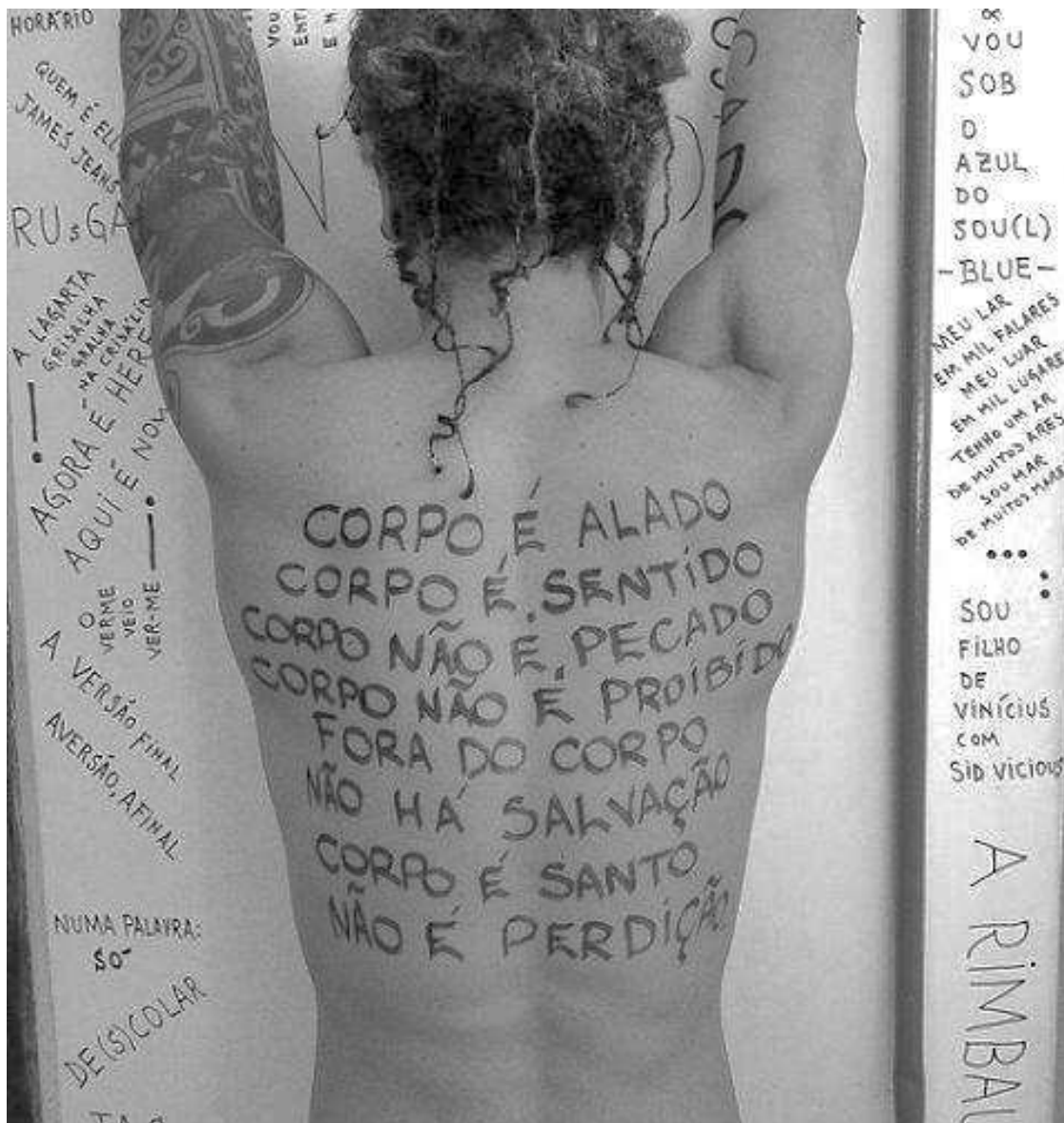
3.5.1 A participação do corpo

Decidimos assim, antes de experimentarmos a leitura em voz alta, complementar a observação corporal mediante a audição de trechos de diversos estilos musicais. A intenção foi instigar um olhar mais atento para o fato de que o corpo não fica inerte diante dos acontecimentos. Na ocasião, eles ficaram de pé para lhe dar vazão durante a audição das músicas. Quanto a isso, houve diversas manifestações: alguns dançaram, falaram e riram; outros não se movimentaram. O aluno *PG* apenas observou os colegas, os quais se sacudiram bastante de acordo com o ritmo musical. Posteriormente, quando analisamos os registros escritos, ele confessou que sua atitude, naquele momento, deveu-se ao fato de ser tímido. A impressão é que ele parecia pouco à vontade. No entanto, alguns que riram e comentaram a reação dos outros colegas, também se mostraram tímidos.

A primeira manifestação vocalizada com a poesia aconteceu a partir do vídeo no qual havia uma mulher de costas com um poema³¹ encrustado nelas. Esclarecemos que a escolha desta imagem foi motivada pelo poema que, além de trazer, nos versos, a temática estudada aqui, está inscrito literalmente no corpo. Além disso, ao seu lado, há diversos escritos aleatórios, provavelmente feitos por frequentadores do lugar. Junto ao corpo da mulher, eles fazem um mural como suporte alternativo para diversas manifestações poéticas. Essa proposta tem o intento

³¹A imagem do poema, de autor anônimo, foi extraída do site https://www.google.com.br/search?q=poesia+no+corpo&rlz=1C1NHXL_pt-BRBR706BR706&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwi6qtiE1ejVAhVGI5AKHdXxD6lQ_AUICigB&biw=1366&bih=638#imgrc=4oa_bk8rakp5iM:, em 05 de dezembro de 2016, às 16h39.

de aguçar um pouco mais as discussões em torno do corpo como um dispositivo de recepção e, ao mesmo tempo de emissão do texto literário por meio da performance.



Após perguntarmos quem se propunha a fazer a leitura em voz alta, a aluna ACC disse: *eu não leio não, professora*. Por quê? Com a mão no rosto: *porque eu tenho vergonha*. Assim, a aluna AV se prontificou a ler. Para nossa surpresa, à simples menção ao fato de estar sentada, ficou em pé diante do quadro no qual estava projetada a imagem. Fez a leitura com os braços cruzados, de modo apressado, com um tom escolhido por ela. Essa postura aponta para um acanhamento que pode

indicar tanto um distanciamento por não ser habitual a leitura de poesia, quanto uma possível timidez por causa da própria exposição, muito comum entre os estudantes. Contudo, apesar de parecer meio sem sentido, o corpo diante do quadro, com braços cruzados, pode dar o que pensar.

Curiosamente, a leitura foi comemorada com aplausos. Entendemos que este comportamento é uma maneira de incentivar o colega a se apresentar em público, normalmente marcada pelo incentivo do professor. No entanto, apesar da efusão, ainda surgiu uma pergunta sobre o significado de uma palavra: “Professora, o que é alado?”. Respondi a pergunta e seguimos. A única palavra, a nosso ver, fora do horizonte deles. Assim, abrimos uma discussão sobre o que pensam em relação à leitura em voz alta.

Embora a aluna AV tenha feito a leitura, foi a primeira a se pronunciar e afirmou ser difícil. Quando perguntamos por que, ela responde:

Porque... por não fazer esforço, por não ter prática de ler alto “pras” pessoas, por ler mais sozinho mesmo, em casa, em voz baixa.

Enquanto isso, observamos o que ABS diz a uma colega que é muito tímida para que leia em voz alta. Tentamos trazê-la para socializar a conversa, mas ela se negou: *não*. Disse, então, que ela continuasse que não iria interrompê-la. Ocasão em que aproveitei para lembrá-los que tudo o que dizem, pode dizer mais do que supõem; que às vezes pensamos não dizer nada importante... ela interrompe: *não, professora, não é importante, não*. Continuo lembrando que nós somos um grupo; que eles pensem por que isso acontece; que é nosso primeiro encontro e como serão os próximos quando tivermos mais intimidade; como se sentem, inclusive, quando apresentam trabalhos escolares, se sentem vergonha:

GMB – Tenho. Começo a gaguejar e me dá um frio na barriga.

AV – Professora, mas isso tem que acabar, porque não é assim a vida... não é (diz isso, com a mão na testa).

LNQ – Eu acho que quando a gente lê ou tá fazendo qualquer colocação em voz alta, você tá se preocupando muito com o que a outra pessoa vai estar pensando... (...) As pessoas ficam rindo... aí a gente pensa que a pessoa tá rindo, não porque tem simpatia, é porque achou ruim, ou tá achando feio... ou pensa que a pessoa tá nervosa... que parece que tá fazendo uma coisa estranha.

Sobre se tiveram experiências com a leitura de poesia em voz alta:

AV – só com você e... lá... foi em outro lugar, lá... no auditório (aponta para o auditório da escola).

Ela se refere às nossas aulas, pois fora nossa aluna durante um semestre no ano anterior, e ao projeto de Filosofia, no qual o professor todo ano realiza uma peça teatral com temas ligados aos conteúdos trabalhados. No ano anterior, eles dramatizaram Édipo Rei³².

LNQ – Eu vi leitura de poesia na Praça Centenário, o pessoal falando no som (microfone) e quem quiser declamar pode trazer poesia de casa ou... assim... tirar poesia que eles colocam no varal. Eles colocam tapete no chão, botam uma música suave, é totalmente à vontade e... várias coisas que eles colocam lá. Fazem apresentação de dança... Já teve dois encontros e parece que vai ter o terceiro agora.

³² Composta por Sófocles, em data ignorada, e particularmente admirada por Aristóteles, esta obra-prima da tragédia grega, ilustra a impotência humana diante do destino. Disponível em <http://resumos.netsaber.com.br/resumo-1386/edipo-rei>. Acesso em: 02 de agosto de 2017.

Discutimos sobre a possibilidade de realizarmos um sarau, ocasião em que poderiam fazer leitura em voz alta, mas que não seriam forçados em relação a essa prática:

LNQ – Sim. Porque é ruim escolher uma poesia que você não se identifique com ela. Ou você cantar uma música que você não se identifique com ela. Seria bom demais se você gostasse³³.(...) Quando a pessoa ler em voz alta, a pessoa meio que coloca um pouco da responsabilidade do poema na poesia, por exemplo se tá meio triste, a pessoa vai, querendo ou não fazendo uma expressão meio triste, mais séria; ou se for mais alegre, a pessoa vai ter que sorrir, uma expressão mais aberta. É diferente.

Isso corrobora a importância de instigar a interação entre aluno-aluno, aluno-mediador, para que possamos valorizar o pensamento dele a partir de sua experiência estética, que segundo Rouxell (2014, p. 23), “é resposta do sujeito leitor às solicitações da obra lida, pode igualmente ser apreciada a partir das metamorfoses que o leitor imprime no texto, tornando-o seu”. Dessa maneira, finalizamos nosso primeiro encontro, marcados por uma diversidade de informações importantes para seguirmos com as devidas modificações no que fora planejado, cientes dessa flexibilização, afinal planejamento não é ação e estando abertos para o que vem dos alunos, possivelmente chegaremos próximo a uma metodologia mais eficaz.

³³Os depoimentos foram transcritos de um vídeo gravado durante este debate.

3.6 Bandeira para a vida inteira: “Arte de amar”

No segundo encontro, antes de entrarmos na leitura do poema, exibimos outro vídeo com experiências de leitura de poemas em voz alta em uma escola de Fortaleza,³⁴ com poemas de autores variados, inclusive a presença, entre outros, da poesia de Manuel Bandeira. Por meio das imagens, os alunos puderam perceber que não estávamos propondo a “invenção da roda” e, menos ainda, algo impossível de ser realizado por eles.

Mostramos que experiências com a leitura e, particularmente com a leitura de poemas, vêm acontecendo em muitos lugares. Por que não poderia ser no espaço deles? Objetivamos com isso deixá-los o mais à vontade possível para realizar as leituras em voz alta sem que isso lhes parecesse algo distante; assim como vivenciar outras experiências para ajudá-los a desenvolver as suas. Dessa maneira seguimos os seguintes passos:

1. Com o texto nas mãos, propusemos que fizessem a leitura e uma releitura individual do poema “Arte de amar”. À medida que ela se desenvolvia registramos as marcas da recepção por meio de suas expressões faciais e corporais. Zumthor (2007) assinala que a leitura do poema acontece quando este se joga no interior do corpo e do espírito e assim, notamos uma reação mediante a sua realização, uma vez que essas manifestações corporais ocorriam diante da leitura ainda que silenciosa.

2. Buscamos, também, a partir do “horizonte de expectativas” dos alunos, com base no questionário de sondagem e nos debates realizados até agora, observar de que forma deu-se o seu (des)entendimento em relação às reações do próprio corpo diante da leitura dos poemas. Em seguida, discutiu-se a leitura literária em sua dimensão sensorial ou corporal manifestada por meio de sentidos, sonoridades e ritmos.

³⁴Ouriversaria: grupo de performance poética do Telina Barbosa, em Fortaleza.

3. Perguntamos quem estaria disposto a fazer a leitura em voz alta do poema. A aluna *MCS* dispôs-se. Leu lentamente, contudo sem nenhuma alteração vocal e rítmica. Pudemos observar que ela tem uma leitura que obedece à pontuação, fato não muito comum, considerando-se o gênero poesia. Ao final ela ri timidamente, mexe os pés, arruma o cabelo, ato que parece fazer parte da leitura ou seria pelo tema, ou por causa do fecho do poema: “deixa o teu corpo se entender com outro corpo / porque os corpos se entendem, mas as almas não.” Enquanto os colegas estão acompanhando a leitura também pelo texto impresso, uns com as mãos na cabeça como se se estivesse fazendo certo esforço, outros simplesmente lendo/ouvindo, um deles apenas ouvindo.

Continuamente, embora houvesse recusa de alguns, outra aluna, *GMB*, por incentivo nosso e dos colegas, também se dispôs. Ela realiza a leitura com fluência, fator que pode estar ligada à razão presente na resposta que dera à pergunta sobre gostar de ler: *Sim. Ler para mim, tornou-se uma grande aventura e aos poucos se tornou um hábito. Contudo, a recepção dos demais alunos é de suposta apatia. Aparentemente era como se aquilo não tivesse nada a ver com eles. Escutavam apenas, mexiam-se um pouco.*

Entretanto, é relevante anotar que a aluna *AV* leu mais compassadamente, parecendo buscar o ritmo adequado à sua interpretação, pois percebemos um cuidado, como se quisesse passar emoção para os ouvintes. Isso possivelmente está ligado ao fato de já ter feito a leitura em voz alta do poema projetado pelo slide, ocasião em que fora aplaudida, e se sentir mais à vontade. Parecia querer soltar-se mais. Surgiram sorrisos, o que parecia esboçar satisfação. Se fora pela maneira como ela leu ou pelo poema, não sabíamos. Abrimos o debate. Gostaríamos de entender o que se passava na cabeça deles.

Quando questionamos sobre como pensaram o poema, as impressões que obtivemos surgiram a partir da fala da aluna *AV* que havia lido o poema com um tom mais emotivo. Depois a outra aluna posiciona-se, sob o olhar atento dos outros. Elas

travam um diálogo para o modo como perceberam, sobretudo, o amor. Uma discorda do eu lírico, mas entende que ele pode querer dizer várias coisas; a outra, sobre a relação entre amor e sexo, que, no caso do poema, só há margem para uma interpretação:

AV – Eu acho que o texto tá muito... tá meio carnal.

LNQ – o amor tem várias faces que não somente o físico e não é igual... não é só a mesma coisa, é diferente do poema. Às vezes é expressivo, é silencioso...

AV – Mas ele tá falando da arte de amar.

LNQ – Da arte de amar, então. Ele diz a arte de..., mas pode querer dizer também, as faces de..., ou pode também ser os jeitos de...,

AV – eu acho que aqui ele diz, no poema a arte dele amar. Acho que ele fala que para amar, pra sentir a felicidade de amar, lógico que ele tem que esquecer no sexo, a alma, porque... a alma é que estraga o amor.

Diante dos posicionamentos concernentes ao poema, buscamos o enfrentamento do texto e o desafio de experimentar em voz e em movimento aquilo que, na leitura do texto poético pode, como afirma Zumthor (2007), afetar os “ritmos sanguíneos”. Diante da linguagem peculiar do texto poético, marcado por “um discurso *difícil, tortuoso (...) elaborado*” (CHKLÓVSKI, 2013, p. 106, grifo do original) a leitura em voz alta concorre para a sua interpretação e fruição, além de proporcionar ao aluno uma visão que contemple o tema do movimento corporal como contributivo para a apreensão da palavra considerando-se o elo entre o som e o sentido.

Nessa perspectiva, propusemos uma leitura coletiva, sugerimos que formassem duplas, trios, ou individualmente e dividimos os versos. Perguntamos então se gostariam de ir ao pátio. Nesse momento, decidimos sair da sala de aula e fomos

para o pátio onde ficam todas as salas de aula. Um lugar aberto com árvores e canteiros, o que parecia apropriado também para aquele momento (fotos em anexo). Todos ficaram de pé, uns em cima de um banco de alvenaria, em torno de uma árvore, outros no chão. Dividiram em grupos de cinco que liam uma parte do poema misturando as vozes femininas com as masculinas. Fizeram três vezes dessa forma, até que um aluno sugeriu que os dois últimos versos: “deixa o teu corpo entender-se com outro corpo / porque os corpos se entendem, mas almas não.”, fossem lidos por todos:

DSN – Pessoal, acho que a gente deveria ler esses dois versos, todo mundo junto, porque aqui ele diz que os corpos se entendem.

Todos concordaram. Foi a primeira vez que ele se pronunciou, pois em nenhum momento se posicionou acerca do poema, e também nos debates. A partir daí, mostrou-se atuante em diversas ocasiões tanto nas leituras, quanto nas discussões, como mostraremos no curso da nossa experiência. É necessário ressaltar que no nosso questionário de sondagem, todas as suas respostas sobre leitura foram de negação, a exemplo de: “Você gosta de ler?” *Não. Não sei justificar ao certo de não ter essa vontade, mas sei que não tenho o costume de ler.* Assim como, não vai à biblioteca, não leu nenhuma obra literária, não teve experiência com ela nas séries anteriores, menos ainda, leu poesia.

Observamos que, ao contrário de *DSN*, as alunas que mais participaram dos debates tiveram alguma experiência anterior com a literatura. Lá atrás dissemos que é preciso estar atento ao que os alunos estão lendo. Cabe observar, não só seus comportamentos, suas reações, seus pensamentos, mas também seus silêncios, pois o que pode, nesse último caso, parecer desinteresse, revela-se o oposto. Se *DSN* se manteve calado diante das discussões, no diário de leitura fez um relato surpreendente sobre o que fora a experiência para ele, fator que pode justificar a sua

disposição para fazer a leitura dos poemas em voz alta e encontrar formas de dinamizá-la:

Nesse primeiro dia de interação com a professora Denilma e alguns alunos, percebi que precisava melhorar muito o meu modo de pensar sobre a literatura, pensava que era algo chato, sem importância, mas sabia que no futuro de alguma forma irei precisar desse conhecimento em literatura, saber interpretar textos, poemas, poesias entre outras formas de texto.

Há aqui o despertar de uma consciência individual, realizada no momento do diálogo e da reciprocidade. Refletimos as palavras de *DSN*, sobre o gosto pela leitura, sob o olhar de Petit (2009, p. 58) ao defender que aquele “deriva, em grande medida, dessas intersubjetividades e deve muito à voz”. Sabemos que não há uma receita para o despertar desse gosto, contudo parece ser decisivo estabelecer uma relação “afetiva, emotiva e sensorial” com o texto, pois,

A voz vem do corpo, quer dizer, do sensível que há em nós. A voz viva é o contrário da letra morta e da linguagem estereotipada. (...) O sensível perdeu lugar para o conhecimento. Já é tempo de voltar para sua casa porque ele é o paraíso que nós perdemos (CASTARÈDE apud, PETIT, 2009, p.63).

Ainda sobre esta experiência e sobre o poema, *DSN* acrescenta:

A aula foi bem interessante, saímos um pouco dessa “prioridade” de aula em sala e fomos para o canteiro que tem uma árvore e lá fizemos nossa leitura do poema.

O poema Arte de amar de Manuel Bandeira diz que o amor no caso espiritual só pode ser encontrado em Deus, não em outras pessoas,

mas podemos encontrar em outras pessoas o desejo a sintonia dos corpos.

No diário de leitura, outros alunos registraram da seguinte forma;

LNQ – Na poesia “Arte de amar”, eu percebi que o eu-lírico fala sobre a felicidade de amar como se estivesse dando um conchinho, e explica no seu ponto de vista que o amor é algo do corpo e não da alma.

“A alma é que estraga o amor.

Só em Deus ela pode encontrar satisfação.

Não noutra alma.

Só em deus – fora do mundo.”

Nesses versos eu entendo que tudo relacionado ao amor ou a felicidade é transmitido pelo corpo, a fala, toque, afeto, cuidado (...).

Comumente o que acontece na escola é algo desconectado, ou seja, uma literatura desprovida de emoção, pois algumas abordagens parecem estar voltadas para ampliar a distância entre o texto literário e a possibilidade de experienciá-lo. Assim, apresentamos aqui depoimentos retirados dos registros de diários de leitura, sobre alguns aspectos dos nossos encontros, sobre leitura em voz alta e também na leitura compartilhada, como deixa entrever a aluna *PGR*:

PGR – na leitura em voz alta é possível a compreensão de vários sentidos, que não são possíveis na leitura silenciosa. Que todas as pessoas debatendo juntas dão origem a uma imagem poética;

DSN – sempre tive vergonha de fazer uma leitura com pessoas me olhando, mas nesse dia deixei a vergonha de lado e fui me aprofundando mais em leitura em voz alta;

LNQ – Nessa nossa primeira aula eu vi como existem várias formas de se expressar usando o corpo, principalmente com leitura em voz alta. Várias imagens e vídeos chamaram a minha atenção para todas as formas diferentes que podemos usar nosso corpo durante uma performance. Foi muito divertido e dinâmico estou ansiosa para as próximas aulas.

A fala de LNQ refere-se ao nosso primeiro encontro, quando fizemos a exposição de vídeo, no qual alguns alunos, de uma escola em Fortaleza, fazem a leitura em voz alta de diversos poemas, e sobre nossas conversas para experimentar a leitura em voz alta e a performance corporal. Este depoimento é muito significativo, pois aponta para a necessidade que os alunos, de um modo geral, têm de experimentar algo diferente. Ele quer ser protagonista. Colocá-lo no centro das discussões, em sala de aula, é nosso dever.

3.7 Um passeio pelo corpo em “Ode ao umbigo”

Antes de iniciarmos nosso experimento com o poema “Ode ao umbigo”, fizemos uma discussão sobre a imagem como efeito estético com a finalidade de trazê-los para a observação da linguagem poética, uma vez que costuma ser um fator de entrave para uma interpretação do texto. Para tanto, apresentamos outro poema de Santana, presente no mesmo livro, como forma de aproximá-los do autor. Fizemos o mesmo procedimento, em várias ocasiões, com outros poemas de Manuel Bandeira, os quais mostraremos logo mais, por entender que a convivência com a poética do mesmo autor, faz-se necessária para que os alunos familiarizem-se, inclusive, com o

estilo. Chamar a atenção para esse fator tem sua relevância, pois evita confusões no tocante à autoria de textos de anônimos atribuídos equivocadamente a um determinado autor, muito comum em “sítios” e redes sociais na internet. Escolhemos “Retalhos” (SANTANA, 2011, p. 64)³⁵, nesse momento nos ocorreu também “A solidão que soma”³⁶, de Jorge Cooper (2011)³⁷. Aqui a leitura foi feita pela pesquisadora, com a finalidade de observar como se daria a recepção apenas por meio da vocalização, sem que tivessem acesso ao texto escrito; de que maneira se (des)entenderiam com as imagens poéticas presentes nos poemas. O resultado foi positivo, pois ocorrera uma boa interação texto-aluno-mediador.

Antes, porém, aproveitamos o objeto mesa/carteira escolar para mostrar que a palavra mesa, em estado de dicionário, é a representação gráfica daquele objeto e apontamos para ele, mas quando o poeta diz “mesa” pode estar querendo dizer outra coisa e a ressignifica. Isso é marcante no fazer poético (aqui surgiu a vontade de acrescentar “Metáfora”³⁸, de Gilberto Gil. Contudo, preferimos deixar passar, pois entendemos que essa composição merecia uma leitura mais cuidadosa e demandaria tempo. Apenas mencionamos e sugerimos que procurassem conhecê-la).

³⁵o rio de rosário do catete/ ficou tão magrinho/ tão grande era/ tão medo dava/ na cabeceira da ponte/ hoje conto caroços do tempo:/ quarenta e cinco até agora/ nesse mundo e seu caçua de espantos:/ velocíssimas palavras entre céu e terra/ a água daquele rio / lavava cavalos, louças e roupas/ ainda tisma em mim/ tal o cheiro de arroz soltinho/ e refogado na casa de tia rosa / tal o cheiro de couro e suor/ lá vem o avô/ na companhia de tupi / um cachorro preto que só vendol/ na casa cheia de pássaros/ havia a cristaleira cintilando/ doces, tentações/ no quarto das tias mais novas/ a parede cheia de ídolos/ moços anjos de compridos cabelos/ na tela do cinema/ a máquina de deslumbramento/ o temor das diligências entrarem sala adentro/ no circo o palhaço/ fazia a barriga chover/ como era possível, meu deus!/ nunca soube nadar/ nunca soube dançar/ ao som de Los Guaranys/ mas o menino daqueles entones não se arreda de mim... (São Paulo, 17-18.6.2007 - Arremate final ao som do moteto “in furori” de Vivaldi).

³⁶ A solidão em que a morte deixa o morto / é maior que a solidão da lua / a minha solidão soma / a solidão do morto e a solidão da lua / sou mais só que um louco.

³⁷ Jorge Cooper, poeta alagoano.

³⁸ Composição de Gilberto Gil, do álbum *Um banda Um*, lançado, em 1982: “Uma lata existe para conter algo / Mas quando o poeta diz: “Lata” / Pode estar querendo dizer o incontível / Uma meta existe para ser um alvo / Mas quando o poeta diz: “Meta” / Pode estar querendo dizer o inatingível / Por isso, não se meta a exigir do poeta / Que determine o conteúdo em sua lata / Na lata do poeta tudo nada cabe / Pois ao poeta cabe fazer / Com que na lata venha caber / O incabível / Deixe a meta do poeta, não discuta / Deixe a sua meta fora da disputa / Meta dentro e fora, lata absoluta / Deixe-a simplesmente metáfora”.

Evidentemente a simplicidade do exemplo pretendia chamar a atenção deles para a linguagem e para as construções imagéticas presentes nos poemas, mais particularmente, em “Ode ao umbigo”. Então perguntamos sobre o que pensam quando falamos em “imagem” e eles responderam: *foto, paisagem, pintura*.

Discutimos que a imagem impressa na palavra poética, na poesia, ao contrário deste conceito de imagem que eles apresentaram, carece, no contato com ela, que seja construída também em nós. É valer-se das análises da estilística que, segundo Bosi (2013, p. 21), “não abstraíram os procedimentos da linguagem poética do seu potencial expressivo”. É necessário que nos coloquemos diante do texto poético, para que ele produza um sentido em nós. É pensar que a prática da linguagem poética

limpa as palavras das escórias do desgaste rotineiro e mantém vivo o potencial de som e significação. O retorno não entorpece a atenção como se fora uma canção de ninar que induz o ouvinte ao sono; ao contrário, *chama a percepção do leitor para as virtualidades semânticas da palavra*. Na concepção do poema até mesmo a expressão mais apaixonada traz dentro de si uma lógica de afinidades ou contrastes que requer do poeta uma perfeita coerência entre som e sentido (BOSI, 2013, p. 22, grifo do autor).

Nessa perspectiva, pretendemos trazer para a discussão o fazer poético, intencionando colaborar para pensarem os poemas que escolhemos, com a linguagem peculiar utilizada pelos poetas, por sua vez tão estranha para eles. Essa predisposição aparece em muitas situações vivenciadas a partir da leitura dos poemas. Assim, quando lemos “Retalhos”, fizemos uma pequena pausa para sentirem um pouco o poema e, em seguida, alguns questionamentos acerca das impressões sobre como foi percebido:

LNQ - Ele fala sobre a vida dele.

A vida dele agora?

LNQ - No passado.

Quando ele diz “caroços do tempo”, está falando de quê?

LNQ - Da idade dele. É ... Acho que ele tem 45 anos.

O que está representado por essa imagem?

LNQ - A infância associada à imagem daquele ambiente com o tempo dele.

O mesmo ocorrera quando declamamos “A solidão que soma”. Discutimos a solidão do morto, da lua e do louco e como o poeta constrói uma imagem contundente sobre o tema. Depois de analisarmos todas elas, uma aluna discorda sobre o quesito loucura:

LKC - Não, professora, quando ele é um esquizofrênico, ele não fica sozinho porque ele conversa sozinho.

Enquanto a outra:

DN - Mas são pessoas que ele inventa, então tá só também.

Não aprofundamos mais as discussões por entender que entraríamos num objeto que não é nosso e do qual não tinham domínio suficiente, mas cientes que precisamos estar abertos para o que pensam e encontrar maneiras de fazermos uma ponte entre as demandas que surgem no espaço do debate. Afinal, é importante investir em possibilidades de valorizar a subjetividade do aluno, geralmente marcada pelo conhecimento cotidiano e sua leitura de mundo. Nesse caso, segundo Rouxell (2014, p. 21),

é necessário instituir alunos, sujeitos leitores, o que significa renunciar, na sala de aula, ao conforto de um sentido acadêmico, conveniente,

'objetivado', para engajar os alunos na aventura interpretativa, com seus riscos, suas instabilidades, suas contradições, suas surpresas, suas descobertas, mas também seus sucessos. A leitura, assim pensada, se apoia nas experiências de leituras particulares dos alunos pelos quais o texto toma vida e significação.

Nessa perspectiva, pedimos para que lessem o poema "Ode ao umbigo" silenciosamente. Como já esperávamos, surgiram inúmeras perguntas sobre o léxico, uma vez que o poema continha palavras fora do horizonte de expectativa deles. Explicamos cada uma delas: "córtex", "cóccix", "emana", "fosco", "opacos". A mais surpreendente foi "periscópio". Inquirimos sobre o que um periscópio estava fazendo no poema e se alguém sabia o significado. Ninguém se pronunciou. Perguntamos, então, se sabiam o que era submarino. Sim. Descrevemos o objeto e todos afirmaram que o conheciam, ou seja, já tinham visto, mas não sabiam como se chamava.

Sobre a palavra cóccix, eles quiseram saber também como se pronunciava. Dois deles ficaram repetindo. Nesse momento sentimos necessidade de pedir que todos repetissem, pois poderiam interromper a leitura em voz alta por causa da dificuldade com a pronúncia desta palavra. Depois de esclarecermos as dúvidas, começaram a falar um pouco sobre o poema. Para nortear a conversa, sugerimos que voltassem a atenção para o modo como o eu lírico vê o corpo feminino. Nesse sentido é necessário destacar como ocorreram as diferenças da recepção mediante a leitura silenciosa e depois da leitura em voz alta. A aluna *DN* disse: *Não entendi não. O que é fresta, professora?* Após respondermos, iniciaram pensando no corpo ao investigar como um corte sairia do cóccix até um umbigo, faziam gestos, conversavam entre si.

Por essa razão abrimos um amplo debate para discutirem à vontade. Afinal o poema provocou inclusive muitas risadas nas ocasiões em que alguns interpretavam determinadas imagens sobre as partes do corpo feminino. Este foi o momento em que pedimos para fazerem a leitura em voz alta, pois surgiram dificuldades não somente com o significado de algumas palavras, mas também com a pronúncia. Precisávamos saber como se entenderiam com ela. Para nossa surpresa quase todos quiseram ler e

foi intensa a participação. Possivelmente se sentiram desafiados, pois a maioria apresentou dificuldade com a leitura de palavras, aliás, muito marcada pelo deslocamento das sílabas tônicas de algumas: “émana”, “cortéx”, “ópacos”.

Decidimos, então, fazer a leitura, que não foi planejada, mas se mostrou necessária para tentar aproximá-los um pouco mais. Surpreendentemente, o aluno *ESS*, durante leitura, disse:

ESS - Eita, professora, agora eu entendi. Aqui tem uma mensagem subliminar, viu? Eu não tava entendendo essas montanhas aqui (fez gestos imitando os seios). Agora eu sei que ele tá falando dos seios da mulher e esse vale fosco³⁹ eu também sei o que é (risos).

Ele nos interrompeu novamente quando lemos os versos: “Soubesse sua dona / o perigo que emana / desse olho do cão / tapava-lhe a visão.”:

ESS - Ahhhh! Agora ficou melhor de eu entender, professora. Essa daqui.

Uma aluna lhe perguntou o que significa. Ele respondeu:

ESS - Eu entendi que ainda bem que ela... que se ela tá andando de dia aí vem o olho do cão (risos). O olho do cão é o olho do cara que tá admirando ali, e se ela tá andando ao sol, quer dizer que ele tá exposto ali a um outro olhar ou... e ela não sabe que ela tá exposta à malícia do...

Outra aluna o interrompe:

³⁹ A palavra “fosco” estava no mesmo nível de “complexidade” das outras, mas ele não perguntou o significado. Isso denota compreensão por inferência, que não deve passar despercebida.

DN -A malícia dos comentários maldosos.

Todos riram muito. Ao que tudo indica, ou por ter sido ele a falar daquela forma ou porque ficam um tanto “sem graça”, quando percebem um teor de erotismo nos textos. Vale destacar que *ESS* sempre se mostrou o típico aluno descomprometido, pois suas colocações até o presente sempre foram descoladas das discussões. Aparentemente gosta de chamar atenção dos colegas sempre com muitas brincadeiras. Contudo, o poema parece tê-lo tirado do lugar, pois sua participação foi intensa. Em seguida, perguntou: *eu posso ler o texto, professora?* Respondemos que sim, mas a leitura foi muito trôpega e acompanhada de muitas interrupções, risadas, comentários dos colegas. Nessa ocasião, reforçamos que precisamos sempre apoiar nossos colegas, pois estamos todos aprendendo e aprendizagem é um processo e acontece aos poucos, que a sala de aula deve ser esse lugar, que juntos aprendemos mais.

Seguimos com a leitura da última estrofe: “Isso deixaria mais opacos / os dias do poeta / nesse mundo vão.” O que aconteceu aqui? Como ficaria o eu lírico se isso acontecesse?

LNQ - Se ele não observasse, iria ficar triste.

Então, essa visão dele, é uma visão maliciosa?

DN- Não. Ou sim.

Quando ele diz: “deixaria mais opacos”, o que será que quis dizer?

DN- Sem estímulo. E acrescentou: Eu achei muito bonito, mas eu não vi esse filme (e riu) “só sei que nada sei”. Ô professora, quem diz isso é Aristóteles, é?⁴⁰ Esse é o meu... Como é que se diz?... Pra esse poema aí.

Chamou atenção a pergunta por se tratar da mesma aluna que, em discussões anteriores, sobre experiência de leitura em voz alta, apontou para o auditório referindo-se a uma apresentação de Filosofia, como já mencionamos. Perguntamos-lhe se havia clareado algo sobre o poema, pois ela participou intensamente dos debates. Para nós, as respostas a essa pergunta eram cruciais para nossa investigação, pois as observações deles ao final das discussões caminharam para uma boa perspectiva, já que, em princípio, apresentaram uma série de dificuldades.

DN - Tá meio-termo.

LNQ – Só melhorou um pouquinho assim...

DN – A pessoa imagina, mas não sabia uma resposta certa que acabou de falar. Vêm coisas na cabeça, mas um argumento correto não vem.

A fala de *DN* apresenta uma visão de “certo” e ‘errado”, ainda presente no discurso escolar, habituados a estudar dentro dessa perspectiva quando a literatura entra cena é atingida por isso. De certa forma, esses depoimentos apontam para o formato que a escola insiste em manter pautado pelos manuais que não instigam o aluno a fazer perguntas, a questionar e se questionar. Ao contrário, querem respostas acabadas para perguntas que já chegam acompanhadas de suas respectivas respostas. Por isso é importante nos perguntarmos qual leitor queremos formar, pois, segundo Rouxell (2014, p. 20 -21),

⁴⁰ Respondemos que Sócrates é o autor da frase.

Um leitor escolar mais ou menos experiente, capaz de responder às questões, dominando, o tempo dos estudos, com certo número de conhecimentos factuais e técnicos, ou um leitor de literatura(s), que lê para si, para pensar, agir e se construir, e que se envolve em uma relação durável e pessoal com a literatura?

Diante do exposto, aproveitamos a oportunidade para esclarecer aos alunos que o texto poético é muito subjetivo; que dá margem para diversas interpretações, embora não aceite qualquer uma; que isso possivelmente ocasiona certo desentendimento, mas a participação deles nas discussões demonstrou um diálogo muito positivo e prova que eles têm sempre algo a dizer; que estão entrando em um processo de descoberta em relação à literatura; que em um debate como aquele todos ganham, mesmo que aparentemente o que digam não lhes pareçam condizente com o texto; que eles podiam pensar essas “montanhas”, esse “vale fosco”, esse “olhar do cão”, sob várias perspectivas. Contudo, se há uma coisa que todos nós concordamos é que este é um poema erótico, ao que todos responderam consensualmente:

LNQ – sim, mas ele diz de uma forma discreta.

DN – se eu fosse ler isso sozinha, eu não ia entender nada. Eu lia, lia, relia, lia e ia dizer: o que é isso?

LKC – Eu só comecei entender quando a gente começou com as discussões e ele começou falar das montanhas (apontou para ESS e todos comemoraram, pois parecia difícil o colega em questão ser citado).

LNQ – Ele falou de uma forma bem simples. Ele não falou: olha isso aqui tá falando nisso aqui. De repente começou um... Tá! (estalando os dedos). Como assim? Quando ele diz... Eu acho que quer dizer isso. Como assim? Tá! Não, mas pode ser assim também. Aí o pessoal começou a montar o poema.

ESS – Pegava uma parte dessa aqui e cada parte dessa aqui era um comando. Cada frasezinha dessa daqui, eu ia imaginando. Até formar o poema.

Com base nos depoimentos acima, verificamos que a relação entre literatura e leitor é uma forma de intimidade entre o intérprete e sua leitura de mundo espelhada pela literatura que está a seu alcance. Isso só é possível pelo contato efetivo com o texto, pois o leitor não quer apenas apreciá-lo, quer interagir com ele. Destacamos, pois, que neste enfrentamento, pela forma como se posicionam nos debates, surge um processo de concretização de um projeto emancipatório que justifica a existência da criação do poema para eles. Isso se evidencia pelo diálogo intenso com os colegas e a clara necessidade de demonstrar um entendimento que foi acontecendo na interação entre eles e o texto, à medida que manifestavam certo prazer diante da obra, que foi realizada por eles: *“Aí o pessoal começou a montar o poema”*. Essa reação coaduna-se com esta reflexão de Jauss (1979, p.76),

Na reação do prazer ante o objeto estético, realiza-se ao invés, uma reciprocidade entre sujeito e objeto, em que ganhamos interesse em “nossa ausência de interesse”. Esse interesse estético se explica de forma mais simples pelo fato de que o sujeito, enquanto utiliza sua liberdade de tomada de posição perante o objeto estético irreal, é capaz de gozar tanto do objeto, cada vez explorado por seu próprio prazer, quanto seu próprio eu, que, nesta atividade, se sente libertado de sua existência cotidiana.

Nessa perspectiva, quando refletimos sobre a fala de *ESS: Pegava uma parte dessa aqui e cada parte dessa aqui era um comando. Cada frasezinha dessa daqui, eu ia imaginando. Até formar o poema*, notamos que, ao entrar em consonância com experiências anteriores, ele vai conquistando, aos poucos, o lugar de produtor de sentidos. Aqui ele entra em sintonia com a Teoria do Efeito, de Iser (1999), quando este analisa os efeitos da obra provocados pelo leitor no entrecruzamento do diálogo entre autor, texto e leitor, na realização da leitura. Nesse processo, ele tornou-se

sujeito ativo dessa interação, uma vez que a experiência com o poema resultou numa evolução da consciência de forma a ressaltá-la no processo de investigação de significados.

Jauss (1979, p. 82) defende ainda que “a comunicação literária só conserva o caráter de experiência estética enquanto as funções da atividade da *poiesis*, da *aisthesis* ou da *katharsis* mantiver o caráter de prazer”. Enfatizamos que a primeira é definida como “prazer ante a obra que nós mesmos realizamos”. Nesse momento, portanto, o conceito de *poiesis* é evidenciado pela presença do prazer demonstrado por *ESS* ao sentir-se coautor da obra literária posto com entusiasmo por ele em sua fala.

Durante o debate, entremeamos a discussão com esclarecimentos sobre o fato de que há muitos poemas com imagens belíssimas e que escolhemos os mais simples. Sob muitos protestos, uma aluna disse:

DN – misericórdia! Se isso é mais simples, imagino os outros.

Respondemos que embora achassem difícil, todos tinham participado; que isso ocorreu porque de alguma forma haviam percebido a ideia do poema. Compartilhar com alguém muitas vezes ajuda a compreender; que às vezes, mesmo sem compreender, um poema pode nos dizer muito; que o contato com a leitura poética sempre será nosso maior aliado para a intimidade com o texto. Nesse momento, sugerimos que alguém se prontificasse a fazer novamente a leitura em voz alta, para observar depois de todas as discussões como se sentiriam com o poema em relação à primeira vez. A aluna *LKC* fez a leitura no seu tempo e ritmo e proporcionou uma recepção muito positiva. Aplaudiram.

Finalizamos parabenizando-os pelo desempenho, pois certamente o que aconteceu nessa tarde contribuiu bastante para aumentar a expectativa para o nosso próximo encontro. Apesar da intensa colaboração e disposição que eles mostraram,

decidimos fechar sem propor as performances que planejamos. Passava das 16h e eles estavam na escola desde às 7h.

3.7 Corpo a corpo com “Serra da Barriga”

Ainda marcadas pelo encontro anterior, trazemos à luz deste tópico o modo como se deu o trabalho com o poema “Serra da Barriga”. Abrimos uma discussão sobre as primeiras impressões a partir da leitura prévia, ocasião em que nos deparamos com as mesmas manifestações em relação aos poemas das experiências anteriores. Assim, apresentaram os principais entraves para o não “entendimento” do poema: “*não entendi nada, professora*”; “*é muito difícil*”, frases muito recorrentes em se tratando de poesia.

Do mesmo modo, reapareceram dificuldades relacionadas ao significado de algumas palavras, expressões sobre os termos próprios do universo africano aos quais o poema se reporta, como também os concernentes à construção de sentidos diante das imagens existentes, tais como “Barriga de negra-mina”, “barrigas de baraúna”, “pixains que saem secos/ cobrindo/ sovacos de sucupira” (LIMA, 2007, p. 25).

Em seguida, projetamos slides com fotos da Serra da Barriga em diferentes perspectivas, do rio Mundaú e da casa onde nasceu o poeta, atualmente transformada no museu Casa Jorge de Lima, na cidade de União dos Palmares, em Alagoas. O intuito dessa atividade foi o de apresentar os espaços advindos do universo da infância do poeta. Nesse sentido, Staiger (1975, p. 47) defende que a biografia⁴¹ é dispensável ao poema, já que a maioria dos leitores não a exige. No entanto, há aqui a necessidade de acrescentar o maior número de informações possíveis como

⁴¹ É pertinente lembrar que essa reflexão norteou o percurso da teoria e da crítica literária no século XX desde que veio à tona com o trabalho dos formalistas russos, que procuram “situar a obra no centro de suas preocupações” recusando, portanto, “a abordagem psicológica, filosófica, ou sociológica que regia, então, a crítica literária russa” (TODOROV, 2013, p. 14).

contributo para o que, ainda segundo ele, “pode aumentar o deleite que a poesia proporciona”.

Essas deliberações nos pareceram pertinentes para dar um pontapé inicial nas discussões sobre as imagens poéticas presentes no poema, como um dos seus recursos estilísticos entrevistados no corpo dos textos. Não é à toa que a imagem poética, de acordo com Paz (2012, p.120), traz um significado voltado para o imaterial, algo que só pode ser alcançado por meio de uma engrenagem que “aproxima ou conjuga realidades opostas, indiferentes ou distanciadas entre si”, fato que, em geral, provoca certa confusão nos alunos, como apontamos anteriormente.

3.8.1 A participação da voz

De modo geral, as discussões foram profícuas, haja vista o que se observou no momento da descoberta do significado de palavras como “Loanda”, “anca”, “liamba”, “peraus”, “sucupira”, “baraúna”, “tantãs”, “curros-curros”, “bumbas”, “banzos”; e de expressões como “negra-mina” e “panos-da-costa”. Percebemos uma espécie de alívio nos semblantes ou alguns balbucios que sugeriam, no primeiro instante, um breve entendimento. Foi como se, naquele momento, algo no poema começasse a fazer sentido. A maioria dos esclarecimentos foi feita por nós. Entretanto, o da expressão “panos-da-costa” deu-se por iniciativa da aluna *LNQ* que havia participado, no ano anterior, de uma “feira de conhecimento” na escola, cuja temática havia sido a África⁴².

Mostramos-lhes, pois, que, em muitas ocasiões, não é necessário recorrermos ao dicionário para entendermos um texto, porquanto a inferência é um dos recursos para favorecer o entendimento. No entanto, em se tratando da presença

⁴² A menção desse fato vivenciado pela aluna *LNQ*, foi importante pra mostrar como suas experiências, seus conhecimentos prévios são valiosos contributos para enriquecer o debate, uma vez que possibilitam prever e inferir as informações presentes no texto.

da poesia ante um público não afeito a ela, notamos a relevância de alguns esclarecimentos lexicais, por vezes distantes do seu horizonte de expectativa. Afinal, a poesia é um dos recursos capazes de impedir “o automatismo da percepção”, visto que “o hábito impede-nos de ver, de sentir os objetos; é preciso deformá-los para que o nosso olhar neles se detenha” (TODOROV, 2013, p. 14).

Depois da leitura silenciosa e da exposição das primeiras impressões, fizemos a leitura em voz alta do poema. Essa ação também não fora planejada, mas foi realizada devido à insistência deles. Em tempo, esclarecemos que aquela era apenas uma possibilidade de leitura. Na ocasião, percebemos outra recepção que acenava para certo encantamento, talvez pela elucidação de alguns aspectos do poema alinhada à presença da voz.

Propusemos, após todas essas discussões, a leitura coletiva em voz alta, ocasião em que aproveitamos para salientar as várias possibilidades de entonação que o poema pode suscitar e se apresentar repetitivamente. Assim, chegou o momento deles experimentarem a interferência da própria voz empenhada na leitura do poema, oportunidade em que pudemos observar se havia uma maior interação e clareza no momento da leitura vocalizada. Essa predisposição é importante, pois, segundo Pinheiro (2015, p. 287) “a partir da experiência de leitura é que é possível ter uma percepção mais completa ou totalizadora desse gênero literário”.

Iniciamos a leitura após termos discutidos algumas questões. Entre elas, que a leitura seria realizada coletivamente, por isso optamos por separar os versos para serem lidos em dupla, em trio, em grupo ou individual. Todos marcaram na cópia impressa o momento de sua participação. Importante nesse momento,

Tomar consciência das peculiaridades desta linguagem, sobretudo no que se refere ao modo como, no poema, as palavras são mobilizadas. (...) Ele [o aluno] necessita da contribuição de um mediador que possa ajudá-lo na aproximação da linguagem poética (PINHEIRO, 2015, p. 288).

Nessa perspectiva, advertimos para que ficassem atentos sobre o que os versos, que ouviam ou liam, provocavam neles; de que forma os compreendiam; que procurassem, portanto, marcar a leitura pautada em questões dessa natureza; que permitissem ao ouvinte sentir a carga de emoção que o poema suscitava neles. Como nossas sugestões são apenas possibilidades, veremos que nem tudo eles acataram. Ao contrário, também fizeram sugestões. Algumas foram aceitas; outras modificadas por eles.

Combinamos que faríamos um sinal para a primeira dupla iniciar e assim seguiu-se a leitura. Evidentemente, por ser a primeira vez com este poema, houve muitas interrupções, o que não deixou de ser um momento lúdico, pois eles pareciam se divertir bastante sempre que alguém parava por não estar satisfeito com o modo como se expressava, ou porque não gostou, ou porque “erraram”, e isso provocava muitos risos.

Esperamos que sentissem dificuldade, pois a leitura literária, em especial a da poesia, ainda mais em voz alta, não faz parte do cotidiano da maioria dos alunos da escola pública como afirmaram, de modo enfático, durante os debates. Assim, em muitos pontos, notamos a leitura feita de maneira automatizada. Muitas vezes, aproveitamos as paradas para discutir um pouco sobre isso, pois eles notavam que poderia ficar melhor.

DN – professora, eu queria ler essa parte aqui com MSL, porque a gente se entende mais, e acho que fica melhor assim... (referindo-se ao verso: “Te vejo bulindo, mexendo, gozando, Zumbi”, dizia, enquanto, gesticulava com a mão como se tivesse embalando as palavras esticadas pelo gerúndio).

Observamos, à medida que liam, perceberem que um determinado verso, palavra ou expressão parecia pedir outra entonação. Como vocalizar as onomatopeias, por exemplo, sem enfatizá-las?

DSN – eu acho que aqui a gente pode dizer junto, (apontando para dois dos colegas. Aqui ela se referia aos versos: “De noite: tantãs, curros-curros / e bumbas, batuques e baques! / E bumbas!”. (Parecia querer impor uma força na voz, enquanto simulava tocar um instrumento de percussão) e nesses daqui, professora, a gente podia dizer todo mundo: “tibum nos peraus! / Tibum nas lagoas!”⁴³

A percepção deles, no que diz respeito à sonoridade de algumas palavras, está presente na expressividade que deram a algumas delas na sequência da leitura. Eles tomaram a iniciativa de repeti-las até ficarem minimamente satisfeitos. Assim, procuramos apontar alguns efeitos vocais que eles produziram a partir das leituras. Antes, porém, é relevante chamar atenção para o fato de que, conforme avançavam com as performances vocais, passavam a discutir alguns pormenores para que pudessem aperfeiçoá-las.

Ficamos com a impressão que, com a repetição das leituras mediante a adequação de ritmo, o poema cumpre sua missão. É um trabalho que valoriza não só a poesia encrustada no papel, mas também sua outra especificidade que é a falada, inscrita no corpo. O ritmo que está nas palavras, por vezes encoberto, é colocado à prova pela relação corporal do poema em performance.

Vimos, portanto, a oportunidade de propor a participação do corpo nesse diálogo com o texto. Isso porque entendemos que construir antes uma relação de intimidade com o poema é muito importante para viabilizar um trabalho corporal.

⁴³ Nessa ocasião disse que sua avó mora em União dos Palmares e que conhece o Rio Mundaú, mas nunca foi à Serra da Barriga e nem conhecia a casa de Jorge de Lima.

Entretanto, encontramos alguns entraves que impossibilitaram esse desempenho: o texto apenas no papel e não decorado⁴⁴, a timidez da maior parte deles, novamente o curto tempo e, talvez, o “cenário”; assim, o trabalho com o corpo não emergiu. Já havia indícios que apontavam para essa dificuldade. Perderam um pouco o entusiasmo e não havia tempo para estender a nossa experiência. Entendemos que a leitura em voz alta também é performance, mas é apenas uma dimensão dela. Contudo, pelo envolvimento deles, sabemos ser viável atividade como a que nos propomos, à medida que demovemos esses obstáculos.

O aluno *DSN*, antes de propor a leitura supracitada, afastou-se do grupo, sentou-se em uma banca, não na cadeira, como se quisesse, de alguma forma, perceber-se fora dele ou, afastado do grupo, se ver melhor. Foi desse lugar que ele lançou sua proposta de leitura e mostrou como diria os versos que faria sozinho. Os colegas notaram, pois esboçaram um riso de satisfação.

Nessa perspectiva, apesar da timidez de alguns, todos fizeram a leitura em voz alta, individual e coletiva. Decidimos investir nessa face da performance. Aqui o efeito produzido pelas palavras é análogo a uma dança. As vozes se misturam e vão, aos poucos, pela ação repetida da leitura, se adequando ao ritmo. Primeiro, a leitura em dupla do verso “Serra da Barriga!” (LIMA, 2007, p. 25); três alunos dão seguimento repetindo-o com mais ênfase. A aluna *AD* lê de devagar os versos que se referem às serras localizadas em regiões distantes do espaço aonde o poeta circulou na infância e adolescência: “As outras montanhas se cobrem de neve, / de noiva, de nuvem, de verde!”, enquanto um grupo de três alunos reforça a voz nos versos seguintes que trazem as características da Serra da Barriga: “E TU de Loanda, de panos-da-costa / de argolas, de contas, de quilombos!”. Aqui é evidente que essa força é tirada de dentro do poema, algo latente, que é claramente sentido pelos alunos.

⁴⁴ Compreendemos, na tentativa de desenvolver um trabalho com o corpo, que lendo, com o papel na mão, ficou mais difícil um desempenho satisfatório. Com o texto decorado e tempo suficiente isso seria possível.

Avançamos com a narrativa dessa experiência pontuando brevemente alguns aspectos mais técnicos no tocante ao andamento e ao ritmo na leitura vocalizada. Os versos: “que MEdo daNAdo de NEgro fuJÃO!”, foram marcados pela ênfase nas sílabas em destaque e repetido com mais força, assim como em: “Mundaú te lamBEU! Mundaú te lamBEU!”, e novamente ênfase nas sílabas também destacadas, dos versos: “BUMbas, baTUques e BAques!”, “aqui é ZumBI!” e “leVANdo nos BRAços ZumBI!”; já em: “de noite: tantãs, curros-curros!” e “te vejo bulindo, mexendo, gozando Zumbi”, a leitura foi realizada em um andamento moderado. As sílabas das palavras no gerúndio, foram vocalizadas como se quisessem acompanhar a ação, marcados por gestos da aluna *DN*, que explicaremos logo mais.

Seguimos experimentando nos versos: “e cucas: ê ê” / “e bantos: ô ô”, nos quais todos eles estenderam, em coro, as vogais acentuadas como se fossem uma música. Assim como em “*bumbas, batuques e baques!*”, houve a repetição com bastante ênfase, em ritmo de percussão, por *DN* e *MSL*. Essa decisão ocorreu pelo protesto de *DN* quando *DSN* sugeriu ler esses versos com os outros colegas, pois ela queria fazer essa parte. Depois deles, ela e *MSL* repetiram o verso com mais força. Foi a maneira que encontramos de conciliar as duas propostas e o resultado ficou ainda melhor.

Evidentemente nem todos têm o mesmo desempenho vocal, visto que se trata de um grupo de alunos e não de artistas. O que não quer dizer, contudo, que a comunicação poética não aconteça, posto que, geralmente, corresponde a uma situação de escuta. Interessava-nos, pois, também refletir como a leitura em performance poderia contribuir para uma das diversas possibilidades de interpretação que o poema suscita.

Neste particular, confirmamos a importância da mediação no trabalho com a poesia, no que se refere à busca pela participação deles na tarefa de desbravá-la para viabilizar as descobertas das suas idiossincrasias. Entretanto, é no instigar da força da

leitura em voz alta que nasce a oportunidade de realização do poema pelo leitor. Isso porque

Na vibração da voz se estende, no limite da resistência, o fio que liga ao texto tantos sinais ou índices retirados da experiência. O que resta ao poema de força referencial diz respeito à sua focalização, no contato entre os sujeitos corporalmente presentes na performance: o portador da voz e quem a recebe. A intimidade desse contato bastaria para estabelecer um sentido, como no amor (ZUMTHOR, 2010, p.178).

E nessa relação de intimidade se sobressai “o desejo da voz viva [que] habita toda poesia, exilada na escrita” (ZUMTHOR, 2010, p. 178) e desemboca em construção de sentidos. De modo geral, o fundamental é o que permanece neles, como se pode observar no depoimento do aluno *PGR*:

Ao final foi uma experiência muito incrível, pois nos conectou mais à literatura. Foi algo que não é proporcionado na escola normalmente, já que na maioria das vezes só se dá atenção para a gramática e a literatura é deixada de lado. De certa forma foi um curso que nos introduziu bastante a poesia, eu pelo menos aprendi bastante com isso pois isso despertou um interesse maior em mim, em relação à língua portuguesa.

Trata-se, pois, de uma abordagem metodológica que se poderia dar à poesia, ao nosso ver, ratificada pelas palavras de Drummond (1974)⁴⁵ cuja expectativa sobre a escola seria “considerar a poesia como primeira visão direta das coisas e, depois, como veículo de informação prática e teórica, preservando em cada aluno o fundo mágico, lúdico, intuitivo e criativo, que se identifica basicamente com a sensibilidade poética”.

⁴⁵ “A educação do ser poético”. “Transcrito do Jornal do Brasil, Rio de Janeiro – RJ, 20.07.74”, disponível no site: <http://www.contioutra.com/a-educacao-do-ser-poetico-por-carlos-drummond-de-andrade/>. Acesso em 01/06/2017.

Desse modo, com essa experiência, procurou-se fazer com que o aluno perceba o texto literário não como um amontoado de palavras, mas sim, que por trás dele existem jogos diversos e intenções múltiplas, que, vivenciados com sonoridades e movimentos, podem devolver ao corpo sua feitura poética. De acordo com Oliveira (2009, p. 126), a “carne das palavras gravada na folha, como uma partitura disposta no espaço, ganha de novo movência, corporalidade.” Há, assim, um jogo marcante nessa relação que não se encerra em si, mas que perpassa e transcende os limites do corpo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Performance, recepção, experiência, leitura, são palavras que nortearam este trabalho para exploração da força que o texto poético tem no processo de construção de uma percepção estética que favoreça a aproximação da poesia, além de ser um valioso contributo para possibilitar as (trans)formações humanas. Desse modo, buscamos destacar alguns elementos sobre as práticas de leitura no ensino de literatura, além de apontar para sua efetivação no âmbito da sala de aula. Em contraponto a um trabalho muito "tarefeiro" e informativo com o texto literário, procuramos compreender a importância de uma prática que leve em conta a convivência efetiva e afetiva com o texto.

Com a finalidade de fiar estas considerações finais, com base nos dados coletados e analisados em nossa pesquisa, nos reportamos novamente à pergunta inicial: como a poesia, que ganha voz e movimento, quando encarnada, permite uma abertura aos sentidos, ou um vínculo afetivo entre o texto lido e o sujeito leitor? Para o propósito de encontrar as respostas, organizamos as atividades de leitura como performance, de uma maneira que contribuíssem para uma interação entre os alunos e os poemas, observando como se desenvolveu a construção das atividades de interpretação atribuídas aos textos após cada leitura silenciosa, bem como as de leitura em voz alta, individual e coletiva, além da compartilhada durante os debates.

Objetivando proporcionar um corpo a corpo com a poesia, trouxemos para o centro de nossa investigação, um grupo de alunos do 2º. Ano, do ensino médio e observamos o efeito provocado pela performance e pelo compartilhamento frente à leitura dos poemas selecionados. Para tanto, nos valem do conceito de performance, de Paul Zumthor, segundo o qual, ao discutir as relações entre leitura e performance, evidencia como a sintonia entre voz e movimento corporal tende a atrair atenção para o texto.

Procuramos fundamentar na Estética da Recepção por ser responsável para colocar o leitor no centro da renovação da historiografia, à frente do autor e da obra. Jauss (1994) afirma que a experiência estética é, sobretudo, vivida pelo leitor. Um tipo de experiência, como constatamos, que passa ao largo da maioria das práticas docentes em relação ao contato com o texto literário. Buscamos, pois, um dos conceitos-chave de Jauss: o “horizonte de expectativas”, com base no questionário de sondagem para dar início à nossa experiência.

Ao analisar à recepção dos poemas, recorreremos, às três categorias fundamentais sobre a história do prazer estético compreendida pelas funções produtivas, perceptivas e comunicativas, complementadas entre si: *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*. Bem como verificamos que a experiência estética se dá quando o leitor preenche os vazios do texto, que não diz tudo: “são os vazios, a assimetria fundamental entre texto e leitor que originam a comunicação no processo de leitura” (ISER, 1979, p. 88). Isso porque essa relação é marcada por um equilíbrio fundamental na “assimetria do texto com o leitor”.

Enfim, todo esse movimento em torno dos poemas aconteceu tanto com base nessas e outras reflexões teóricas, quanto em nossa mediação pautada nas intervenções advindas de um planejamento, bem como de suas flexibilizações pautadas nas surpresas inerentes à sala de aula. A intuição, que aprendemos a usar com a prática de alguns anos, além do nosso histórico de leitura que nos torna leitores experientes, foi fundamental na condução da nossa proposta. Aproximar os novos leitores dos textos é papel do mediador, uma vez que esse papel, conforme Petit, (2008, p. 161), “é a todo momento o de construir pontes”. Assim, não é demais destacar a importância de ser um professor-leitor, pois a nossa relação com a leitura, e sobretudo, com a leitura de poesia, transcende qualquer possibilidade de uma lida mecanizada com o texto, afinal, ler é antes de tudo uma relação de amor, de encantamento e descobertas.

Por isso, a prioridade foi contribuir para a descoberta acerca de como as ideias se apresentam, como as palavras são organizadas; para a percepção das imagens como elementos que podem provocar um deslocamento do olhar que os alunos têm para o mundo e trazê-los para um lugar central, onde sejam protagonistas. É dar legitimação a um possível desejo de ler, que sozinho, constitui-se em um desafio ainda maior. É pensar a leitura como auxílio para elaborar o mundo interior e como uma ligação da sua relação com o mundo.

Por melhores que sejam as soluções encontradas por manuais didáticos a atuação do professor e sua experiência de leitura em sala de aula permanece decisiva. Torna-se praticamente impossível instigar o desejo de ler, se não há a presença desse desejo no discurso e na prática do professor. Certamente esse é um dos pontos fundamentais para procurar formas de desenvolver atividades em consonância com o texto literário, que objetive uma formação transformadora por estar centrado na efetiva leitura do texto.

Entretanto, não foi possível um trabalho mais eficaz com as expressões corporais, tendo-se em vista os obstáculos surgidos no percurso da nossa pesquisa, tais como: experiência em contraturno; tempo disponível para as atividades; eventuais compromissos de alguns dos alunos, impossibilitando um desenvolvimento nas tarefas extraclasse; falta de recurso financeiro para realização de algumas atividades, por exemplo, a visita tão desejada por nós e por eles, à Casa Jorge de Lima e à Serra da Barriga, onde gostaríamos de fazer o sarau de encerramento dos nossos encontros.⁴⁶

Encontramos e encontraremos dificuldades para o trabalho em geral com a escola pública, como os que foram apresentados durante o desenrolar deste trabalho. Contudo, vimos também que é possível desenvolver uma prática com desdobramentos

⁴⁶ A falta de apoio à nossa pesquisa, nos atingiu em cheio ao ser negada pelo fato de mantermos vínculo empregatício com a instituição pela qual trabalhamos, sem levar em conta todos os custos que implicam morar em outro Estado. Sermos professores da Educação Básica tem suas implicações como já discutimos, entre elas baixos salários e excesso de carga horária.

que atendam à uma perspectiva positiva. Esclarecemos que nossa pesquisa foi apenas uma amostragem disso e sem a pretensão de trazer uma fórmula como redenção para resolver os problemas que a educação enfrenta na atualidade. O intuito foi procurar contribuir (ou delinear brevemente uma possibilidade de trabalho) para minimizar o que está posto e parece não ser satisfatório para o trato que o texto literário, em particular a poesia, vem recebendo no ensino de Língua Portuguesa e de Literatura.

A escola, portanto, não precisa ser um remédio amargo, antes deve tornar-se o espaço da alegria, da comoção e da abertura à literatura e à arte, em geral. Atividades como essas a transformam em um lugar aberto à reverberação dos sentidos. É o que demarcam nossa profissão, afinal, fazer com que o aluno perceba suas habilidades, assim como colaborar para que, através de suas releituras de mundo acontecidas na dança do texto, torne-se participativo e atuante tanto na escola quanto na vida. Não é excessivo afirmar que, para nós, sermos professores é, antes de tudo, nosso mais significativo compromisso social.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. *Notas de literatura I*. Trad. Jorge de Almeida. São Paulo: Duas Cidades; Ed, 34, 2003.
- AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado, 1998.
- ALVES, José Hélder Pinheiro. Teoria da literatura, crítica literária e ensino. In: *Literatura da crítica à sala de aula*. Campina Grande: Bagagem, 2006.
- ANDRADE, Fábio de Souza. *O engenheiro noturno: A lírica final de Jorge de Lima*. São Paulo: Edusp, 1997.
- ANDRÉ, Marli D. A. de. *Etnografia da pesquisa escolar*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- ARRIGUCCI, Davi. O humilde cotidiano de Manuel Bandeira, in: *Enigma e comentário: ensaios sobre a literatura e experiência*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- AULETE, Caldas. *Minidicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.
- BACHELARD, Gaston. Instante poético e instante metafísico: *O direito de sonhar*. 4ª Ed. José A. M. Pessanha et al. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.
- BANDEIRA, Manuel. *Estrela da vida inteira: poesias reunidas*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1970.
- _____. *Melhores poemas*. Seleção de Francisco de Assis Barbosa. 14ª Edição. São Paulo: global, 2001.
- BARBOSA, Francisco de Assis. *Melhores poemas de Manuel Bandeira*. Seleção de Francisco de Assis – 14ª. Ed. – São Paulo: Global, 2001.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Trad. J. Guinsburgl – 6ª. Edição. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- BOSI, Alfredo. A poesia é ainda necessária? in: *Entre a literatura e a história*. São Paulo: Editora 34, 2013.
- BRASIL. *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. Secretaria de Educação Básica SEB. Brasília – DF: MEC, 2004.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 4ª. ed. São Paulo: Duas cidades / Ouro sobre azul, 2004.
- CARPEAUX, Otto M. Poesia intemporal, in: *Estrela da vida inteira: poesias reunidas*. 2ªedição. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1970.

CHKLOVSKI, Victor. "A arte como procedimento", in: TODOROV, Tzvetan. *Teoria da literatura: textos dos formalistas russos*. Trad. de Roberto Leal Ferreira. 1ª. ed. São Paulo: Editora da Unesp, 2013.

COMPAGNION, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Trad. Cleonice P. B. Mourão, Consuelo F. Santiago, 2ª. Ed. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

COOPER, Jorge. *Poesia completa*. Maceió: Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2010.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola*. In: Regina Zilberman, & Tânia M. K. Rösing (org.). *Escola e leitura: velhas crises, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

_____. *Letramento literário: teoria e prática*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

DUFRENNE, Mikel. *O poético*. Trad. Luiz Arthur Nunes e Reasylyvia Kroeff de Souza. Porto Alegre: Globo, 1969.

FREIRE, Gilberto. Dos oito aos oitenta, in: *Estrela da vida inteira: poesias reunidas*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1970.

GALEANO, Eduardo. *As veias abertas da América Latina*. 14ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. Aveiro (PT): Ed. Universidade de Aveiro, 2004.

ISER, Wolfgang. O ato da leitura: uma teoria do efeito estético. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999, v. 2.

_____. A interação do texto com o leitor. in: *A literatura e o leitor: textos da estética da recepção*. LIMA, Luiz Costa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994.

_____. O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aisthesis e katharsis, in: *A literatura e o leitor: textos da estética da recepção*. LIMA, Luiz Costa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JUNQUEIRA, Ivan. "Quatro faces de Jorge de Lima", in: LIMA, Jorge de. *Poemas negros*. Rio de Janeiro: Record, 2007.

KLEIMAN, Ângela B. *Múltiplas linguagens para o ensino médio*. Clécio Burzer, Márcia Mendonça. São Paulo: Aberto, 1993.

LAROSSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Trad. João Wanderley Geraldi. Barcelona: Universidade da Espanha: 2002, nº 19.

LIMA, Jorge de. *Poemas negros*. Rio de Janeiro: Record, 2007.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. A estilística do som, in: *Introdução à estilística*. São Paulo: T.A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1989.

- OLIVEIRA, Eliana K. *Corpo a corpo com o texto literário*. Tese (doutorado) Campinas, SP: [s.n.], 2009.
- PAZ, Octávio. *O arco e a lira*. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura*. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2008.
- _____. *A arte de ler*. Trad. Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Ed. 34, 2009.
- PINHEIRO, Hélder. Poesia, oralidade e ensino, in: *Gêneros na linguística e na literatura*: Charles Bazerman, 10 anos de incentivo à pesquisa no Brasil / Angela Paiva Dionisio; Larissa de Pinho Cavalcanti [orgs.]. - Recife: Editora Universitária UFPE e Pipa Comunicação, 2015.
- QUEIROZ, Raquel de. Manuel, in: *Estrela da vida inteira: poesias reunidas*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1970.
- RANGEL, Egon de Oliveira. Literatura e livro didático no ensino médio: caminhos e ciladas na formação do leitor, in: PAIVA, Aparecida et al. *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.
- RODRIGUES, Claufe. Apresentação, in: LIMA, Jorge de. *Poemas negros*. Rio de Janeiro: EDUSP, 2007.
- ROUXEL, Annie. Ensino de literatura: experiência estética e formação do leitor, In: *Memória da Borborema 4: Discutindo a literatura e seu ensino*. José Hélder Pinheiro Alves (org.). Campina Grande: Abralic, 2014.
- SANTANA, Jeová. *Poema Passageiros*. Maceió, UNEAL, Poligraf, 2011.
- SILVA, Lilian Lopes Martins da. *A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
- SILVA, Susana S. Trânsitos poéticos, in: *Poema Passageiros*. Maceió, UNEAL, Poligraf, 2011.
- SNYDERS, Georges. *A alegria na escola*. São Paulo: Manoele Ltda, 1988.
- SOARES, Magda. *A Escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SOUZA, Antonio Candido de Mello e; SOUZA, Gilda de Mello e. Introdução, in: *Estrela da vida inteira: poesias reunidas*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1970.
- SPTIZER, Leo. *Três poemas sobre o êxtase*. Trad. Samuel Titan Jr. Et al. São Paulo: Cosac e Naify, 2003.
- STAIGER, Emil. *Conceitos fundamentais da poética*. Trad, de Celeste A. Galeão, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.
- TODOROV, Tzvetan. Apresentação, in: *Teoria da literatura: textos dos formalistas russos*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. 1ª. ed. São Paulo: Editora da Unesp, 2013.

VALÉRY, Paul. *Variedades*. Trad. de Maiza M. de Siqueiro. São Paulo: Iluminuras, 1991.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac e Naify, 2007.

_____. Presença da voz, in: *Introdução à poesia oral*. Trad. Jerusa Pires Ferreira. Maria Lúcia Diniz Pochat, Maria Inês de Almeida – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

APÊNDICE A

METODOLOGIA - SEQUÊNCIA DIDÁTICA

ENCONTRO I

1 Determinação do horizonte de expectativa⁴⁷

Diagnóstico do contexto social dos alunos para verificar seu perfil de leitor, por meio de um questionário que será aplicado em sala de aula. Além desse ponto, será observado o espaço educacional no qual os alunos se encontram para descrições posteriores.

2 Atendimento do horizonte de expectativa

- Apresentação da pesquisa
- Entrega e leitura do Termo de Consentimento
- Entrega do questionário de sondagem dos alunos
- Leitura e discussão sobre os poemas “Porquinho da Índia” de Manoel Bandeira e Porquinho da Índia II, de Jeová Santana.
- Exibição do vídeo: música - “Diadorim” - Davi Ernesto
- Entrega dos diários dos alunos
- Explicação sobre a temática dos poemas;
- Leitura do próprio corpo
- Observar como o corpo reage à audição de diversos estilos musicais;

⁴⁷ Esse horizonte de expectativa contém os valores prezados pelos alunos, em termos de crença, modismos, estilos de vida, preferências quanto ao trabalho e lazer, preconceitos de ordem moral ou social e interesses específicos da área de leitura (idem, p.88).

- Debate sobre experiência de leitura em voz alta
- Sugestão de registro no diário de leitura.
- Leitura silenciosa do poema “A arte de amar” de Manoel Bandeira;
- Breve apresentação do autor;
- Discussão e exploração do poema, para compreender como os diversos tons empregados à leitura vocalizada contribuem para a interpretação do poema.
- Leitura em voz alta do poema, individual e coletivamente em constante diálogo com o que fora proposto até o momento, em sala de aula e em outros espaços da escola.

ENCONTRO II

3 Ruptura do horizonte de expectativas

Aqui há uma ligação com a etapa anterior e tem a finalidade de, a partir das diversas possibilidades de leitura vocalizada e expressão corporal, inquietar, provocar deslocamentos, colocar em crise os hábitos dos alunos, tanto do ponto de vista da experiência com a leitura, como de suas vivências culturais. Para tanto, serão realizadas as seguintes atividades:

- Leitura prévia individual e silenciosa do poema “Ode ao umbigo”;
- Breve apresentação do autor;
- Discutir o poema do ponto de vista da linguagem, o que ela provoca de estranhamento e como ocorre a recepção a partir da vocalização;
- Debate;
- Leitura em voz alta individual.

ENCONTRO III

- Leitura prévia individual e silenciosa do poema “Serra da Barriga”;
- Breve apresentação do autor;
- Exibição de vídeo sobre a Serra da Barriga e a casa Jorge de Lima;
- Discutir o poema do ponto de vista da linguagem, o que ela provoca de estranhamento e como ocorre a recepção a partir da vocalização;
- Leitura em voz alta individual;
- Leitura em voz alta coletiva.

ENCONTRO IV

4 Questionamento do horizonte de expectativas

O aluno deverá, por indução, fazer uma comparação entre as duas etapas anteriores, suscitando questionamentos acerca dos poemas, considerando os pontos que exigiram um maior nível de reflexão e como foi a experiência de entrar em contato com esse gênero textual, com essa temática.

5 Ampliação do horizonte de expectativas

Este é o momento para a tomada de consciência das possíveis alterações e aquisições, por intermédio das experiências realizadas. Partiremos, portanto, da proposta de novas performances dos poemas já trabalhados ou de poemas que tematizem o corpo, a escolha dos alunos⁴⁸.

⁴⁸ Ocorrerá a sugestão para a pesquisa realizar-se na biblioteca da escola para evitar as armadilhas da internet e eles aparecerem com textos equivocadamente atribuídos aos poetas em questão.

- Sarau;
- Encerramento.

6 Coleta e análise de dados

Para a coleta dos dados, serão feitas as análises dos questionários; dos registros, de maneira livre, das experiências nos diários dos alunos; das anotações do diário do pesquisador, no qual constarão as reflexões acerca das experiências de leituras dos alunos e a construção do seu efeito estético, a efetiva interação entre o texto e o aluno/leitor/ouvinte. Para tanto serão realizados os seguintes questionamentos:

- a) A partir do horizonte de expectativa dos alunos, de que forma se dá o seu contato inicial com a observação do próprio corpo e diante da leitura do primeiro poema;
- b) Como ocorre a apropriação da leitura realizada silenciosamente;
- c) Há uma maior interação e sintonia com os poemas no momento da leitura vocalizada;
- d) De que maneira a leitura performatizada contribui para uma das diversas possibilidades de interpretação que o poema suscite.
- e) Como se dá a apropriação da leitura/audição dos poemas no diálogo com a música e expressão corporal;
- f) Quais recursos estéticos presentes nos poemas chamaram a atenção do leitor.

APÊNDICE B**QUESTIONÁRIO DE PESQUISA****Caro(a) Aluno(a),**

Solicitamos sua colaboração para a realização desta pesquisa intitulada “A arte de amar”, de Manuel Bandeira (1970) “Serra da Barriga”, de Jorge de Lima (2007) e “Ode ao umbigo”, de Jeová Santana (2011) a ser desenvolvida pela aluna mestranda Denilma Diniz Botêlho, sob a orientação da professora Dra. Naelza de Araújo Wanderley. Para tanto, pedimos que respondam a esse questionário. Agradecemos antecipadamente pela colaboração.

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: _____

1. Para verificar seu perfil de leitor, é importante, para a pesquisa, conhecer um pouco do contexto social do qual você faz parte. Para tanto, é necessário que você responda às questões A e B.

A. Com quem você mora? (Marque mais de uma alternativa caso seja necessário)

- | | |
|--|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Pai | <input type="checkbox"/> Mãe |
| <input type="checkbox"/> Conjuge | <input type="checkbox"/> Avós |
| <input type="checkbox"/> Companheiro (a) | <input type="checkbox"/> Amigos |
| <input type="checkbox"/> Filhos | <input type="checkbox"/> Parentes |
| <input type="checkbox"/> Sogro | <input type="checkbox"/> Outros |
| <input type="checkbox"/> Sogra | |

B. Você faz parte de alguma entidade social e ou parte de algum grupo?

- () Grupos e/ou movimento ligado à luta de minorias. Qual? _____
- () Associação pastoral ou eclesial
- () Associação de pais e mestres
- () Time de futebol ou clube esportivo
- () Escola de samba
- () Grupo de música, dança ou teatro
- () Igreja católica
- () Igrejas evangélicas
- () Cultos afro-brasileiros (umbanda, candomblé)
- () Centros espíritas Kardecistas
- () Outro grupo religioso. Qual? _____
- () Não participo

Mundo da leitura

2. Você gosta de ler? Justifique?

3. Você costuma ler obras literárias? () Sim () Não

Em caso afirmativo, identifique o(s) tipo(s) de obras literárias com os quais você tem maior contato:

- () Poesia;
- () Romance;
- () Contos;
- () Crônicas;
- () Novelas;

- () Teatro;
- () Folhetos de cordel;
- () Histórias em quadrinhos;
- () Outros.

Especifique:

4. No ensino fundamental, você teve aulas que envolveram a leitura? Fale um pouco desta experiência.

5. Você costuma ir à biblioteca da sua escola, sala de leitura ou biblioteca pública?

6. Você gosta de ler poesia? () SIM () NÃO.

7. Qual a sua experiência com poemas? Já leu alguns? Lembra-se de alguns versos?

8. Você gosta de ouvir leitura em voz alta? () SIM () NÃO. Por quê?

9. Já participou de algum sarau poético em diálogo com a música e a expressão corporal? () SIM () NÃO .

10. Se responder SIM, comente como foi essa experiência.

11. Você conhece os poetas Manoel Bandeira, Jorge de Lima e Jeová Santana?
() SIM () NÃO.

Se responder SIM, comente como conheceu o trabalho artístico deles?

Obrigada pela colaboração!

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada EXPERIÊNCIA DE LEITURA EM VOZ ALTA E EM PERFORMANCE DE TRÊS POEMAS: “A ARTE DE AMAR”, “SERRA DA BARRIGA” e “ODE AO UMBIGO”, desenvolvida por Denilma Diniz Botêlho, discente de Mestrado, em Literatura e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), sob orientação da Professora Dra. Naelza de Araújo Wanderley.

O objetivo central do estudo é: Investigar a recepção da leitura vocalizada, junto a alunos do 2º ano do ensino médio, na Escola estadual Moreira e Silva em Maceió, a partir da experimentação dos poemas “A arte de amar”, de Manuel Bandeira (1970) “Serra da Barriga”, de Jorge de Lima (2007) e “Ode ao umbigo”, de Jeová Santana (2011), os quais tematizam o corpo em sua expressão.

O convite a sua participação se deve à necessidade de coleta de dados no que concerne ao objetivo supracitado.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir dela. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas.

Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A coleta das informações será efetivada por meio de registro das atividades. Contaremos com diário de campo, além de câmera fotográfica, filmadora, questionário, tendo-se em vista a necessidade de facilitar a coleta de informações pertinentes ao propósito da pesquisa. Não haverá nenhum custo a você relacionado aos procedimentos previstos no estudo. A sua participação é voluntária, portanto não será remunerada neste estudo. Em todos os registros um código substituirá o seu nome. Todos os dados coletados serão mantidos de forma confidencial e serão usados somente para os fins deste estudo e/ou artigos posteriores. O espaço utilizado será ambientes da escola como: sala de aula, auditório e pátio.

O tempo de duração do experimento é 11 horas divididos em intervalos de 01 hora, durante 04 semanas.

Os registros dos diários de leitura serão transcritos e armazenados, em arquivos digitais, bem como fotografias e vídeos, mas somente terão acesso a esses registros a pesquisadora e sua orientadora.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução 466/12 e orientações do CEP/ENSP.

O benefício (direto ou indireto) relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de colaborar na produção de conhecimentos comprometidos para uma prática educacional crítica e transformadora para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O risco ou desconforto para você participar desta pesquisa será mínimo, visto que as experiências performáticas que pretendemos realizar não serão obrigatórias, nesse caso, terá a liberdade de ser ouvinte/expectador, assim como a participação nos debates. Somente o registro nos diários de leitura, exigiremos que imprima dados

positivos e negativos e outras considerações acerca de cada evento ocorrido durante o experimento.

Os resultados serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, em artigos científicos e na dissertação/tese.

Li e discuti com a pesquisadora do presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que sou livre para aceitar ou recusar a minha participação e que posso interrompê-la a qualquer momento sem dar uma razão.

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Telefone: (82) 9 9810 0239

E-mail: denilmabotelho@hotmail.com

Endereço. Universidade Federal de Campina Grande – UFCG

Centro de Humanidades

Unidade Acadêmica de Letras

Av. Aprígio Veloso, 882 - Bodocongó

CEP.: 58.429-140 - Campina Grande - PB

Tel.: (83) 2101-1221 - E-mail: secretaria@ual.ufcg.edu.br

Coordenação do Mestrado em Letras

Tel.: (83) 2101-1225 e 2101-1566 - E-mail: mestrado@ual.ufcg.edu.br

Maceió/ AL, _____ / _____ / _____.

(Participante da pesquisa)

(Mãe, pai ou responsável)

DENILMA DINIZ BOTÊLHO
(Pesquisadora do campo)

APÊNDICE D

Foto 1



Fonte: Dados da pesquisa

Foto 2



Fonte: Dados da pesquisa

Foto 3



Fonte: Dados da pesquisa

Foto 4



Fonte: Dados da pesquisa

Foto 5



Fonte: Dados da pesquisa

Foto 6



Fonte: Dados da pesquisa

Foto 7



Fonte: Dados da pesquisa

Foto 8



Fonte: Dados da pesquisa

Foto 9



Fonte: Dados da pesquisa

Foto 10



Fonte: Dados da pesquisa

Foto 11



Fonte: Dados da pesquisa

Foto 12



Fonte: Dados da pesquisa